libros de SÍNTESIS

El poder de la familia en la educación

Miguel A. Santos Rego (ed.)

Psicología/
Educación

EDITORIAL SÍNTESIS

El poder de la familia en la educación

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

El poder de la familia en la educación

Miguel A. Santos Rego (ed.)

EDITORIAL SINTESIS

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos, en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Miguel A. Santos Rego (ed.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-907771-3-8

Índice

Introducción

1. ***La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades***
Juan Escámez Sánchez

1.1. Introducción
1.2. El cambio social que experimentamos, ¿es un cambio de época?
1.3. Las repercusiones en la familia ante el cambio de época
1.4. La primacía de la familia en la construcción de la identidad personal de los hijos
1.5. La educación familiar y el desarrollo de las capacidades centrales de los hijos
1.6. Las ambigüedades actuales de la educación familiar
1.7. Conclusiones

2. ***Socialización y ajuste en la adolescencia***
Gonzalo Musitu Ochoa

2.1. Introducción
2.2. La familia como contexto de socialización
2.2.1. Objetivos de la socialización familiar
2.2.2. Transmisión de valores de padres a hijos
2.2.3. Bidireccionalidad de la socialización familiar
2.3. Socialización parental y violencia en la adolescencia
2.3.1. Socialización parental y violencia escolar
2.3.2. Socialización parental y violencia filio-parental
2.3.3. Socialización parental y violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia
2.4. Conclusión

3. ***La familia como agente motivador del aprendizaje de los estudiantes***
Antonio Valle Arias, Susana Rodríguez Martínez, Bibiana Regueiro Fernández e Isabel Piñeiro Aguín

3.1. Introducción
3.2. El papel de los padres en la educación de los hijos
3.2.1. Estilos de educación parental
3.2.2. Afecto y control parental
3.3. La motivación para aprender
3.3.1. Las creencias de competencia y capacidad
3.3.2. La autonomía: el sentimiento de estar actuando por decisión propia
3.3.3. La concepción de inteligencia
3.4. A modo de conclusión

4. ***La educación familiar ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos?***
Aurora Bernal Martínez de Soria

4.1. Introducción
4.2. La investigación sobre familia y rendimiento académico
4.3. Implicación, responsabilidad y apoyo de los padres
4.3.1. Implicación educativa de los padres en el hogar
4.4. Implicación educativa de los padres y su relación con el centro educativo
4.5. Sentido de la educación, rendimiento académico y éxito escolar
4.5.1. El sentido de la educación
4.6. Interés de la educación familiar para los padres

5. ***Familia y éxito educativo. Rasgos, evidencias empíricas y repercusiones socioeducativas***
Carmen Palmero Cámara, Alfredo Jiménez Eguizábal, Luz M. Fernández Mateos y Antonio Sánchez Cabaco

5.1. Planteamiento
5.2. Factores familiares, éxito educativo y políticas curriculares. Valor y límites de las recomendaciones
5.3. Variables sociodemográficas, calidad de vida familiar y rendimiento académico: evidencias empíricas
5.4. Consideraciones finales

6. ***La participación y el compromiso familiar en la escuela***
Agustín Godás Otero

6.1. Introducción
6.2. Participación, implicación y compromiso
6.2.1. Cuando el determinante es la desventaja social: los trabajos pioneros de Annette Lareau y James P. Comer

6.2.2. La tipología de Joyce L. Epstein
6.2.3. La importancia de la etapa evolutiva: Jacquelynne S. Eccles y Rena D. Harold
6.2.4. La actuación familiar y la autonomía de la motivación académica: Wendy S. Grolnick y María L. Slowiaczek
6.2.5. Las creencias familiares como base de la implicación: Kathleen V. Hoover-Dempsey y Howard M. Sandler
6.3. El estado de la cuestión en la implicación familiar
6.3.1. Xitao Fan y Michael Chen (2001)
6.3.2. William H. Jeynes (2003, 2005 y 2007)
6.3.3. Nancy E. Hill y Diana F. Tyson (2009)
6.3.4. María Castro *et al.* (2014)
6.4. Consideraciones finales

7. ***Familia, inmigración y rendimiento académico: construir alianzas estratégicas***
Diana Priegue Caamaño

7.1. Introducción
7.2. El peso de la familia en los flujos migratorios
7.3. El rendimiento académico del alumnado procedente de la inmigración: luces y sombras
7.4. Variables familiares y rendimiento académico del alumnado inmigrante
7.4.1. Aspectos estructurales
7.4.2. Aspectos dinámicos
7.5. Conclusiones

8. ***Familia y calidad del aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales***
María José Buceta Cancela

8.1. Introducción
8.2. Marco conceptual de la intervención familiar en atención temprana
8.3. Breve concepción histórica de la atención temprana y la importancia de los padres
8.4. Evolución conceptual de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje
8.5. Principios generales en los que se fundamenta la base del aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales
8.6. Reacciones de los padres ante la presencia de un niño con necesidades educativas especiales
8.7. Diferentes estrategias de ayuda a los padres en el aprendizaje con sus hijos
8.8. La orientación en las familias en el campo de las necesidades educativas

especiales
8.9. Los equipos interdisciplinares y el diagnóstico
8.10. Consideraciones para la evaluación e intervención familiar en atención temprana
8.11. Conclusiones

9. ***La evaluación de programas de Educación Familiar en España***
Bernardo Gargallo López

9.1. La evaluación de programas socioeducativos
9.1.1. Programas socioeducativos
9.1.2. La evaluación de programas socioeducativos. El concepto
9.1.3. Modelos de evaluación de programas
9.1.4. Dimensiones de la evaluación
9.1.5. Momentos de la evaluación
9.1.6. Características deseables de la evaluación de programas. Algunas cuestiones problemáticas
9.1.7. La evaluación de programas de educación familiar
9.2. La evaluación de programas de educación familiar en España
9.2.1. Programa Educar en Familia
9.2.2. Programa socioeducativo con familias de inmigrantes
9.2.3. Programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI)
9.3. Conclusiones

10. ***El Programa ECO-FA-SE: una concertación familia-escuela ante el rendimiento educativo***
Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo

10.1. Introducción
10.2. Las bases teóricas del Programa ECO-FA-SE: la corresponsabilidad de la familia en la educación
10.3. Un programa socioeducativo en acción: la implementación del Programa ECO-FA-SE
10.3.1. Exploración y adopción
10.3.2. Instalación del programa
10.3.3. Implementación inicial y funcionamiento completo
10.3.4. Innovación
10.3.5. Mantenimiento
10.4. Las evidencias de la evaluación del Programa ECO-FA-SE en las familias
10.5. Conclusiones

Bibliografía

Introducción

Permítasenos una primera nota aclaratoria de orden metodológico: no focalizamos aquí el poder como concepto ligado a la coerción (percepción de amenaza), ni tampoco a la toma de decisiones de los expertos. Lo que deseamos subrayar es, simplemente, la influencia y capacidad organizativa de las estructuras familiares en la educación. El poder está, aquí, más ligado a influencia que a determinismo. Y aunque es innegable la interdependencia de factores y variables familiares en las dinámicas personales, sin embargo los flujos de control y orden normativo no solo se encuentran dentro del sistema familiar sino del social en su más amplio sentido (la economía y la cultura cuentan, a veces más de lo reconocible).

Así pues, este libro trata sobre el poder o, si se prefiere, la fuerza de la familia en la educación integral de la persona. Pero reconocer tal influjo desde la primera infancia –y aun desde la gestación– no ha de significar la aceptación de un determinismo radical en el devenir individual, modelado según rasgos, estilos o expectativas. En todo caso, desde los célebres estudios capitaneados por James S. Coleman en la América de los años sesenta, despreciar el papel que desempeña la familia en la deriva del rendimiento académico de los alumnos estudiantes es un error, ya que, pese a la magna controvertida polémica desatada en su momento y en las décadas posteriores, no se trata de afirmar que tanto escuelas como profesorado no sean relevantes, sino de reivindicar una mayor atención y apoyo de las políticas educativas a las familias. Es obvio que cuando se habla de grupos de intereses *(stakeholders)* en el sistema educativo, los padres, madres y el resto de la familia ocupan un lugar prominente.

La retórica sin medios no proporciona soportes efectivos para una mayor igualdad de oportunidades de los niños en situación de riesgo. Es una educación familiar pensada como recurso estratégico de una democracia avanzada la que puede revertir situaciones de carencia social y cultural de los padres. No debería olvidarse que es por esa vía por la que puede crecer la fuerza de muchas familias en la educación, toda vez que cabe colegir que aumentarán las probabilidades de una más sólida rendición de cuentas *(accountability)* en el espacio público.

Puede que la diferencia la marquen, sencillamente, las acciones de cuidado (preventiva y activamente hablando) que, por las circunstancias de cada caso y situación, favorecen o entorpecen marcos de desarrollo y de aprendizaje, en definitiva, de realización a lo largo de la vida. Porque la familia sigue siendo –en condiciones

normales–, red de apoyo ante transiciones, crisis o coyunturas conflictivas.

Que la familia condiciona la biografía y surte de ingredientes la narrativa de la experiencia a través de sucesivas etapas es algo que no ofrece demasiada discusión, a no ser que nos mueva un razonable deseo de moderar las pulsiones explicativas que, como acabamos de insinuar, apuran en demasía la ubicación de factores que, pretendidamente, afectan al cuadro de los procesos, y también al de resultados, en un curso de acontecimientos vinculados a la educación de niños y jóvenes.

Esa educación infanto-juvenil, que tiene su primer eslabón de enganche cognitivo y afectivo en el clima familiar, ha de ir vertebrándose, sin mucha dilación, a la vista de parámetros normativos socialmente informados y curricularmente sancionados, de modo que la vida en las aulas acaba por representar en la mente de estudiantes y profesores la oportunidad legitimadora de valores y patrones optimizadores, en la medida en que los aprendizajes individuales cumplen, funcional y adaptativamente, objetivos y metas que se han planteado para ser respaldados, con la estrategia que convenga, en la escuela, pero que ya han sido objeto de consenso previo en otras estructuras de matriz culturalmente socializadoras.

No ha de extrañar, entonces, que la dialéctica relacional entre familia y escuela se torne compleja, e incluso imprevisible, pues se trata de referentes sometidos a idénticos cambios que los que, aquí y ahora, definen las proteicas manifestaciones identitarias en las nuevas generaciones (digitalización a ultranza e impacto de tal parafernalia tecnológica en la gramática del aprendizaje, en sentido académico o en otro más cívico-social).

Con todo, bajo un prisma formal, puede que haya mutado más la familia que la escuela. En su tipología y (re)composición, al compás de un recorrido histórico que en las sociedades occidentales no es ajeno a la lucha por el reconocimiento de derechos civiles a personas y colectivos. Esas afirmaciones emancipatorias no se pueden circunscribir en exclusiva al espacio privado, pues tienen también repercusiones en el espacio público, tanto en el plano discursivo como en el de las prácticas susceptibles de ser aceptadas como señales de equidad y calidad democrática en la sociedad.

Es así que, sin duda, plantear el tema del éxito educativo desde la familia supone hacer más que pedagogía. Implica hacer deliberación sociológica, además de referir dinámicas históricas y culturales legitimadoras de patrones axiológicos intrafamilares según clases o estamentos presentes, en forma abierta o sutil, en la educación de la infancia y la juventud.

Admitir el poder y la fuerza de la familia en la explicación de las condiciones que favorecen o entorpecen el éxito educativo del alumnado en nuestro entorno, máxime durante la escolaridad obligatoria, no puede ni debe inhibirnos de un análisis crítico, cuyo epicentro podría situarse en parámetros que desequilibran posibilidades u oportunidades. Además, ni todas las influencias de la familia discurren en la misma dirección ni tampoco los ejes de un magnífico desempeño discente son ajenos al desarrollo cognitivo-social de cada individuo en su infancia y posteriores estadios evolutivos, probablemente al socaire de un control de calidad de procesos educativos generadores de motivos de logro y disposiciones hacia el aprendizaje.

Tampoco podemos dejar al margen de ese hipotético poder la importancia que concedan las mismas familias a la iniciativa y participación en todo lo que concierne a la educación, formal y no formal, de sus hijos. En la escuela, aprovechando el *feedback* que puedan proporcionarles directivos y profesorado en general; y fuera de la escuela, promoviendo un tipo de asociacionismo capaz de crear valor socioeducativo en perspectiva local, a través de planes, programas y proyectos comunitarios, en una red de colaboración que puede alimentar dinámicas de cohesión, que tantas veces se transmutan en acciones innovadoras en la vida de pueblos y ciudades.

Así, pues, las *capacidades* que tengan los padres y tutores de los niños para apoyar el desarrollo y el aprendizaje de sus vástagos engrosará siempre el arsenal de posibilidades educativas en una sociedad, con los consiguientes efectos asociados al impulso del talento creativo, entendido en una órbita científica y artística.

Tal perspectiva acerca de las capacidades se podría vincular a un modelo ecológico (sistémicamente hablando) para intentar saber más acerca de la implicación y el compromiso de las familias, ya que ese "compromiso", del que fluyen vectores de fuerza, no deja de ser un fenómeno relacional que descansa en redes de actividad e influencia. Y si quisiéramos verlo en términos de una "pedagogía del empoderamiento", un enfoque así orientado haría las veces de una lente que nos descubre cómo activan las familias distintos recursos de apoyo cuando tratan con el profesorado, con otras familias o con otros agentes comunitarios.

Lo que importa, al final, es la medida en que las familias ayudan, o no, a construir ciudadanía, el único baluarte moral que puede garantizar la continuidad de los esfuerzos por mejorar la democracia. Que no es tema menor en los tiempos que corren. Y ya que la ciudadanía es sinónimo de individuos autónomos y responsables, la fuerza de la familia se hará más visible en cuanto pueda demostrar que sin ella no hay desarrollo de esos valores en los hijos. De ahí la conveniencia de reactualizar la teoría de la autodeterminación en este ámbito de trabajo.

El cambio de las estructuras familiares nos ha venido deparando en los últimos años una oleada de discursos, con desigual elaboración y rigor, entre cuyos puntos críticos no podían dejar de estar aquellos que afectan a la educación, toda vez que, sea cual sea el esquema de convivencia o compromiso en el que situemos nuestra perspectiva, la cuestión educativa estará presente, siempre a propósito de responsabilidades que se asumen, en vía natural y legal, afectando a hijas e hijos de parejas en sus variadas o sucesivas configuraciones en el marco de vida civil, pero también al modo de entender y practicar la educación familiar como campo de trabajo social en los tiempos de gran incertidumbre que vivimos.

Sería poco menos que temerario no reconocer que la fuerza de la familia en la educación ha ido pivotando sobre el rol atribuido a la mujer y el modo de representarlo socialmente, bien en la esfera doméstica o en la vida pública. Su grado de interés, atención e implicación en iniciativas y programas de formación es, a menudo, muy superior al de sus congéneres masculinos. Puede que los avances de la mujer en nuestra sociedad no sean aún los suficientes pero, al menos en el sistema educativo, se han ido

rompiendo moldes absurdamente discriminativos. Desde luego, hoy resultaría grotesco negar el papel de la mujer en el desarrollo social, en el que además de las destrezas también importan los valores de libertad y equidad.

La educación familiar, por ello, ya no es posible pensarla desde parámetros vetustos, pues es la misma realidad social la que va marcando la necesidad de operar con códigos menos jerárquicos o, si se prefiere, más horizontales, en el seno de las familias, lo cual no merma el afecto, sino que lo incrementa, y facilita el trazado de pistas para un abordaje más efectivo de los desafíos educativos que también han de afrontar las familias ante sus miembros más jóvenes, bombardeados por estímulos mediáticos y sumergidas ellas y ellos mismos en dinámicas de comunicación radial, en ocasiones banales, como nunca se había visto en la historia.

Admitamos con naturalidad que el tema principal del libro y no pocos de sus puntos satélites se prestan a la polémica. Tampoco es infrecuente la controversia, a veces poco constructiva, cuando se defienden posiciones ideológicas y no razones abiertas a su modulación empírica. Lo preocupante no es el conflicto en sí, sino la deficiente gestión que suele hacerse de la discrepancia entre instancias sociales y económicas cuando confrontan puntos de vista acerca de la conexión familia-educación. No es otro el reto, de naturaleza política, a los efectos de un nuevo pacto social en torno a la familia, tal como el derecho nos la presenta y define en la esfera pública de la sociedad civil. Es nuestra responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos convencidos de que la democracia es, antes y después, respeto a las opciones libres de las personas en el marco de la ley.

Con todo, creemos que, lejos de ser uniforme, el poder educativo de la familia es bastante asimétrico, por la sencilla razón de que los elementos culturales y estructurales que podrían definirlo no se despliegan en cada individuo, ni en cada contexto, de un modo fijo o apriorístico, avalando aptitudes, motivos, actitudes y conductas en una u otra dirección. Cada sujeto es único y su ser se despliega en el mundo circundante, con más o menos cartas de presentación, pero siempre sujeto a contingencias y riesgos.

Es muy probable que la genealogía del poder de la familia en la educación de los ciudadanos no se vea totalmente satisfecha con la visión, los argumentos y datos aportados en los capítulos que conforman el presente volumen. Desde luego, sepa el lector o lectora que tenga la amabilidad de consultarlo que agradeceremos cualquier sugerencia en nuestro afán de continuar la investigación en este campo. Desentrañar el poder de la familia en la educación, los ejes de su efectividad formativa es una condición de su aprovechamiento pedagógico en forma de planes y programas socio-educativos que han de servir para mejorar el bienestar de niños y jóvenes, y de sus oportunidades de futuro.

Creo que la introducción a un libro con destino académico ha de condensar, con mesura, lo más sustantivo de lo que alberga. Pero no ha de ser un resumen al uso pues ello sería como sustraer al lector, o al oportuno consultor, de un cometido que le es propio. Si acaso ha de animarse a quien tenga la amabilidad de merodear por su interior que lo haga provisto de claves facilitadoras de su estudio. Y en esa línea tenga por seguro

que encontrará rotulaciones consistentemente dimensionadas según el título de portada. Entre otras las que siguen: familia y cambio de época; cambio en la familia y cambio en la educación; la familia como agente motivador del aprendizaje; familia, calidad del aprendizaje y éxito *vs.* fracaso educativo; estilos educativos parentales y ajuste en la adolescencia; familia, inmigración y rendimiento académico; o la construcción, implementación y evaluación de programas de educación familiar.

Antes de terminar esta introducción, quiero dejar constancia de mi sentido agradecimiento a las y los colegas que me han acompañado, ya desde el mismo diseño del libro, en este viaje intelectual, pletórico de posibilidades pero no exento de dudas, como corresponde a una temática de exploración científica no sujeta a dogmas interpretativos. Si amable y generosa fue su disposición para contribuir con un capítulo al conjunto del volumen, las aportaciones alineadas en el índice son una muestra de excelente entrega al análisis riguroso de un tópico que apenas deja indiferente a nadie, pero en el que hemos de seguir atreviéndonos a delimitar, sin complejos, singladuras de acción e investigación al servicio del conocimiento educativo y de la mejora de la calidad de vida de las personas.

Tampoco puedo olvidar el apoyo permanente del Grupo Esculca, que tengo el honor de coordinar en la Universidad de Santiago de Compostela, y de los Grupos que componemos la Red RIES en el conjunto del sistema universitario de Galicia, por compartir un aliciente primordial en la búsqueda de nuevas rutas de investigación educativa. Con la brújula bien atenta a necesidades y problemas que urgen un tipo de pesquisa sobre el terreno y las consiguientes propuestas de mejora.

A María del Carmen Cambeiro Lourido, del Grupo Esculca, le agradezco su amable tarea de revisión y paciente ajuste de textos a normas editoriales (incluyendo los aderezos bibliográficos), indispensable para una versión final equilibradora de la obra.

Miguel A. Santos Rego
Santiago de Compostela, abril de 2015

1
La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades

1.1. Introducción

Es una obviedad la afirmación de la profunda transformación que se produce en las sociedades actuales. En el presente capítulo se aborda si el cambio que experimentamos, a partir de la mitad del siglo XX, responde a una imagen radicalmente nueva de la sociedad o responde al desarrollo y eclosión de los ejes básicos que sustentan el imaginario social de la Ilustración y si los correspondientes cambios que se producen en la estructura de la familia son cambios que apuntan a una nueva concepción de la misma o están prefigurados en el giro antropocéntrico de la Modernidad. En segundo lugar, se analiza si la familia actual, en la variedad de tipos que se manifiesta, mantiene o no el poder configurador de las identidades personales de los niños y niñas de modo análogo, en parte igual y en parte diferente, al que tenía en los años pasados o, por el contrario, ha perdido su carácter central como agencia educativa en favor de otras agencias. En tercer lugar, se aborda la cuestión del sentido que tiene la educación familiar o, mejor, del sentido que "debería tener" para responder a los desafíos que encontrarán los niños en las circunstancias sociales en las que les toca vivir. Como punto cuarto, las posibilidades y las limitaciones que tiene la familia para capacitar a sus hijas e hijos para vivir la vida que les vale la pena vivir; en este apartado se pretenden vislumbrar ciertas líneas de actuación para la educación en la familia, que parecen importantes al autor del capítulo. Como conclusión se presenta una síntesis de las tesis fundamentales que se han defendido.

1.2. El cambio social que experimentamos, ¿es un cambio de época?

Si entendemos por cambio de época algo parecido a lo que se entendió como el tránsito del "antiguo régimen" al "nuevo régimen", el tránsito de una visión del mundo a otra visión totalmente nueva del mismo, el tránsito de la modernidad a la postmodernidad, el autor de este capítulo está convencido que "en la oscuridad conceptual de la *post-ilustración* todos los gatos se desean buenas noches… es la receta básica con que en una incomprensión rica en palabras, pero pobre en conceptos, nos confrontamos con una

realidad que parece desvencijarse" (Beck, 1998: 15). Si, al contrario, por cambio de época entendemos que la modernidad ilustrada ha consumido hoy o está consumiendo las estructuras jerárquicas que pervivían o perviven con ella desde el mundo griego y medieval, entonces estamos en un cambio de época en el que la modernidad se hace reflexiva y nos permite comprender los nuevos modelos de familia como desarrollo de los procesos de modernización (los nuevos tipos de familia, la inclusión de las mujeres en la educación y en el mercado laboral, el aumento del número de divorcios, las nuevas concepciones del matrimonio, la paternidad, la sexualidad y el amor…), así como el sentido originario e imprescindible de la educación familiar. Esta segunda interpretación sobre que estamos asistiendo a *un cambio de época* es la que pretendemos argumentar desde una perspectiva moral, siguiendo los excelentes análisis de Taylor (2014).

Frente al orden moral griego, que perdurará cristianizado en el medievo, concebido como una estructura jerárquica, aparece un orden moral propio de la Modernidad. En el orden moral antiguo, las concepciones occidentales de justicia tienen sus primeras manifestaciones en la tradición homérica, expresada en la *Ilíada* y en la *Odisea.* El empleo de la palabra *dike,* de la que deriva *dikaiosyne,* presuponía que el universo tenía un singular orden fundamental, un orden estructurante tanto de la naturaleza como de la sociedad. El ser *dikaios*, justo, significaba conducir las acciones y llevar los asuntos de uno mismo de acuerdo a un orden universal. En la tradición homérica, el universo, la naturaleza y la sociedad están regidos por unas leyes establecidas. También la adquisición del conocimiento de lo que se requiere de cada individuo significa conocer su lugar dentro de esa ordenada estructura cósmica y hacer lo que el papel social de cada uno le designa hacer. Aunque el concepto de justicia va adquiriendo matices nuevos en los siglos VI y V antes de Cristo, en la posterior doctrina platónica mostrada en los libros II-IV de la *República* y en el libro I de la *Política* de Aristóteles, retomado, ampliado y perfeccionado en la Edad Media por Tomás de Aquino (IIa-IIae, 5766) (Macintyre, 1994), es bien cierto que el orden moral siempre presenta una estructura jerárquica.

A partir de los siglos XVII, XVIII, XIX hasta nuestros días, la reflexión sobre ¿en qué consiste la justicia? se desplaza hacia la pregunta ¿en qué consiste una sociedad justa?, apareciendo respuestas rivales que reconocemos perviviendo actualmente en nuestra sociedad. Así fue en las nuevas teorías de la Ley Natural con Grocio y Locke como referencias teóricas fundamentales. Grocio deriva el orden normativo que subyace a la sociedad política de la naturaleza de sus miembros. Los seres humanos son agentes racionales, sociables que colaboran en la paz para su mutuo beneficio. La idea subyacente del nuevo orden moral pone de relieve los derechos y las obligaciones que tenemos como individuos respecto de los demás, incluso antes o fuera del vínculo político. La autoridad política misma solo es legítima porque los individuos la consienten.

La presunción de igualdad implícita en el punto de partida del estado de Naturaleza donde las personas se ubican por fuera de toda relación de superioridad o inferioridad (Locke, 2012) se ha aplicado cada vez en más contextos, hasta llegar a las múltiples disposiciones de igual tratamiento o no discriminación que son parte integral de la actual legislación internacional y de la mayoría de las Constituciones de los países democráticos.

En otras palabras, durante los últimos cuatro siglos el nuevo orden moral implícito en esta perspectiva de la sociedad ha experimentado un progresivo desarrollo, con nuevas reescrituras cada vez más exigentes que las anteriores, conformando el imaginario social actual compartido por una parte sustancial o mayoritaria de los ciudadanos. Entiendo por imaginario social las formas en las que los ciudadanos actuales imaginan su existencia social, cómo se integran con los demás, cómo se desarrollan las cosas entre ellos y sus semejantes, las expectativas que tratan de cumplir y las nociones e imágenes normativas más profundas que subyacen a esas expectativas.

El punto básico del orden moral moderno consiste en el respeto mutuo y el servicio mutuo de los individuos que componen la sociedad. El ideal moral a alcanzar con el respeto y el servicio mutuos apunta a satisfacer nuestros objetivos ordinarios: la vida, la libertad, el sostén propio y de la familia. La organización de la sociedad se valora no por su forma intrínseca sino en cuanto es o no es un instrumento adecuado para satisfacer las condiciones básicas de nuestra existencia como agentes libres. El orden social ideal es aquel en que nuestros propósitos se ensamblan con los de los demás y, cada uno, al favorecerse a sí mismo, ayuda a los otros:

> Para resumir, podemos afirmar que el orden del beneficio mutuo opera (1) entre individuos (o al menos entre agentes morales que son independientes de órdenes jerárquicos más amplios); los beneficios (2) incluyen fundamentalmente la vida y los medios de vida, sin importar en qué medida aseguran que estos medios de vida se relacionen con la práctica de la virtud; su objetivo es (3) asegurar la libertad y fácilmente encuentra su expresión en términos de derechos. A estos podemos agregar un cuarto punto: (4) estos derechos, esta libertad, este beneficio mutuo, han de asegurarse a todos los participantes por igual. Lo que se quiere decir exactamente con "igualdad" puede variar, pero el hecho de que debe afirmarse de alguna manera es consecuencia del rechazo del orden jerárquico. Estos son rasgos cruciales, las constantes que se repiten en la idea moderna del orden moral a través de sus diversas reescrituras (Taylor, 2014: 275).

La larga marcha hasta conformar el imaginario social actual, que se inició con el orden moral nuevo, se articula sobre cuatro ejes que han ido progresivamente expandiéndose y profundizándose: (1) la economía, (2) la esfera pública, (3) la autonomía democrática y (4) el acceso directo.

La noción de Dios que gobierna el mundo según un plan benigno era antigua. Lo nuevo es la forma de concebir su plan benevolente como que ha diseñado la vida humana para producir un beneficio mutuo de las personas. Adam Smith (2011), en *La riqueza de las naciones,* nos proporcionó el más famoso de estos mecanismos, por el cual nuestra búsqueda de la propia prosperidad individual repercute en el bienestar general. En otros términos, los seres humanos están inmersos en un intercambio de servicios. El modelo fundamental parece ser lo que hemos dado en llamar *economía*. La nueva concepción de la Providencia ya es evidente en la formulación de Locke de la teoría de la Ley Natural en la que la economía adquiere una importancia primordial al señalar que los dos objetivos principales de la sociedad bien organizada eran la seguridad y la prosperidad económica. Los comerciantes actúan por afán de lucro individual, pero las buenas políticas del gobernante pueden encaminar esa situación hacia el bien común,

que asegura la vida y los medios de vida de todos los individuos. Este no es un cambio aislado en las teorías de la Providencia; va junto a una tendencia importante de la época.

La teoría de la Ley Natural de Locke es la base de lo que hoy se llama la ética (para algunos "santificación") de la vida ordinaria, y también de la actual ética de los negocios, que ha tenido un tremendo efecto formativo sobre nuestra civilización actual y sobre el lugar central que se le ha dado a lo económico en nuestras vidas, así como la importancia que hoy se confiere a la familia y a las relaciones sociales. Todos estos factores ayudan a explicar la promoción gradual de lo económico y la primacía que ocupa en la vida de los individuos y las sociedades actuales, una promoción que ya era claramente visible en el siglo XVIII:

> Concebir la economía como un sistema es un logro de la teoría del siglo XVIII con los fisiócratas y Adam Smith; pero llegar a considerar el propósito y la agenda más importante de la sociedad como una colaboración y un intercambio económico es una tendencia de nuestro imaginario social que comienza en ese periodo y continúa hasta nuestros días (Taylor, 2014: 290).

El segundo de los ejes que configuran el imaginario social moderno es la esfera pública, entendida como un espacio común en el que se considera que los miembros de una sociedad se encuentran a través de una diversidad de medios: impresos, electrónicos, audiovisuales, telemáticos, asambleas, manifestaciones, acampadas, y también cara a cara, para discutir asuntos de interés común y así poder llegar a un consenso acerca de ellos. La esfera pública es un rasgo central de la sociedad moderna hasta el punto que, cuando de hecho se la suprime o manipula, de todos modos tiene que fingirse que se está formando un proceso de consenso a través del intercambio de puntos de vista. El desarrollo de la esfera pública en la Europa occidental del siglo XVIII (Habermas, 1994) y en las colonias británico-estadounidenses (Warner, 1990) son dos excelentes referencias para entender la importancia que, en la actualidad, se le confiere a la formación de la opinión pública.

La esfera pública es el lugar imaginario (o metatópico) de una discusión en la que potencialmente participan todos (aunque en el siglo XVIII la pretensión era involucrar solo a la minoría instruida o ilustrada) y a través de la cual la sociedad puede llegar a un consenso respecto a cuestiones importantes. Ese consenso es fruto de una visión reflexiva, que surge del debate crítico y da legitimidad al poder político. Lo nuevo del orden social es que la legitimidad del poder no viene de Dios o de la Naturaleza (de la tradición en definitiva) sino del discurso emanado de la razón. La esfera pública es uno de los ejes que, con los demás, ha formado parte de un desarrollo que ha ido transformando nuestra concepción del tiempo y de la sociedad, hasta el punto que ahora nos cuesta trabajo imaginar cómo era antes la sociedad sin ella.

El pueblo soberano es el tercer eje de la cadena de mutaciones en el imaginario social que ha contribuido a constituir la sociedad moderna. Comienza con la teoría del *pacto social* que legitima el poder del soberano y gradualmente se infiltra en los imaginarios sociales y los transmuta. ¿Cómo ocurre la transmutación? La independencia

de EEUU es un buen ejemplo del proceso. Los colonos comenzaron afirmando para ellos los tradicionales "derechos de los ingleses" contra un gobierno imperial arrogante e insensible a sus necesidades. Una vez que se consumó la ruptura con el Parlamento inglés, y que los gobernadores no debían ser obedecidos, el liderazgo de la resistencia pasó naturalmente a los representantes electos que ubican la nueva República exclusivamente dentro del orden moral moderno: como la voluntad de un pueblo que no tiene necesidad de alguna ley preexistente para actuar como pueblo, sino que puede verse a sí mismo como la fuente de la legitimidad del poder y las leyes.

La nueva soberanía popular podía ser acogida porque tenía un significado claro e indiscutido para la población de los colonos. La teoría del pacto social pudo llevarse a la práctica en la independencia de los EEUU porque el pueblo, o cuanto menos gran parte de las minorías activistas, comprenden e internalizan la teoría. Pero para que los actores políticos comprendan una teoría tienen que poder ponerla en práctica en su mundo. La comprenden a través de las prácticas que la ejecutan porque tienen un sentido para ellos ya que comparten el mismo imaginario social.

Un cuarto y último eje, que configura el imaginario de las sociedades actuales, es la consideración de que las organizaciones y entidades translocales no dependen de algo superior a la acción común de las personas o naciones en el tiempo. Ciertamente que las naciones tienen una personalidad propia, pero tanto ellas como los individuos que las constituyen tienen la posibilidad de *acceso directo* al *todo social*. Con el fluir del tiempo hemos pasado de un orden jerárquico de vínculos personalizados a un orden igualitario impersonal, de un mundo vertical de acceso mediado a sociedades horizontales de acceso directo.

Esto ha aparecido con la esfera pública, en la que las personas se conciben a sí mismas como participantes directas en una discusión a escala nacional (o internacional); con las economías de mercado, en las que se considera que todos los agentes económicos establecen relaciones contractuales con otros en pie de igualdad; y, por supuesto, en las diversas manifestaciones en las que hoy se expresa la llamada ciudadanía universal o la consideración de ser ciudadanos del mundo. El individualismo moderno no significa ausencia de lealtades y de pertenencias a lo próximo, sino imaginarse a uno mismo como perteneciendo a entidades cada vez más amplias e impersonales: el Estado, la Unión Europea (por ejemplo), la comunidad humana. La inmediatez del acceso implica la abolición de la heterogeneidad de la pertenencia jerárquica y el reconocimiento de lo que nos hace iguales como personas.

1.3. Las repercusiones en la familia ante el cambio de época

El orden moral nuevo, expuesto en el apartado anterior, conforma el sistema de creencias, según la expresión de Ortega, en el que los ciudadanos estamos cada vez más instalados, el clima emocional en el que vivimos y que responde a la sensibilidad actual. Quienes en sus análisis de las necesidades sociales y en sus propuestas de solución a las mismas no tengan presente ese sistema de creencias difícilmente conectarán con los

ciudadanos, como aparece en el divorcio actual de las élites de todo tipo y la ciudadanía.

Bien es cierto que esa idealización del orden social, correspondiente al orden moral nuevo, está desfasada en la forma en que se desarrollan de hecho las cosas y situaciones en múltiples escenarios sociales. Uno de ellos, en el que se manifiesta tal distorsión, es claramente el caso de la familia, en la que aún persisten estructuras jerárquicas de complementariedad: primacía de los varones frente a las mujeres, desigualdad en derechos efectivos de unas y otros; relaciones autoritarias entre padres e hijos (ausencia de promoción de la autonomía de los segundos); división del trabajo según sexo dentro de la familia, etc. Tales distorsiones, que se están poniendo en tela de juicio de modo exhaustivo, provocan tensiones, conflictos y, cuando no se gestionan bien, violencia.

Pero la situación descrita es una etapa tardía de una larga marcha, en el desarrollo de los ejes anteriormente expuestos, puesto que la idealización moderna del orden moral se ha conectado con nuestro imaginario social y lo ha transformado prácticamente en todos sus niveles con consecuencias revolucionarias dentro de la familia y de los escenarios del trabajo profesional. Esta es la convulsión que se está experimentando en las familias de nuestro tiempo en los países occidentales.

Como ha manifestado recientemente A. de Miguel (2015: 164): "Durante el último medio siglo, lo que ha cambiado más en España ha sido la opinión y la conducta de la mujer. Ello supone que la familia se ha transformado también, dada la centralidad del papel femenino en el triángulo originario de padre, madre e hijo". Ahora mismo las mujeres representan en España más del 50% del estudiantado en todos los niveles de la enseñanza no obligatoria. El cambio fundamental no ha sido tanto la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico como a los puestos profesionales o directivos. El proceso acaba de empezar en España, con costes de difícil estimación, a través de cesiones personales como la soltería permanente, la renuncia a la maternidad, el divorcio, los conflictos domésticos de todo tipo, además del estrés personal; tales costes han sido ampliamente documentados en investigaciones internacionales (Damaske, 2011). Los varones que ascienden por la pendiente del mando no suelen pagar un precio tan alto al disfrutar de menos obligaciones familiares.

La realidad descrita sobre la situación de la familia española ha sido ampliamente demostrada en la revisión de la literatura científica internacional sobre la familia. Los patrones de cambio en la familia en Irlanda (Canavan, 2012), con estructuras familiares análogas a las españolas, son: (1) respecto a la fertilidad: descenso de la tasa de nacimientos, nacimientos fuera del matrimonio, anticonceptivos, abortos, cambios en las conductas sexuales; (2) respecto a la conformación de las unidades familiares: cohabitación de parejas no casadas, parejas homosexuales con hijos o sin ellos, unidades familiares monoparentales, divorcios; (3) la economía como factor principal de los cambios; (4) el predominio de los valores de la cultura secular frente a los valores de la religión católica. Estos datos son coincidentes con las investigaciones de De Miguel (2015: 161-173).

Por otro lado, la equiparación del varón y la mujer en el trabajo dentro del hogar se haya muy lejos (Farrell, VandeVusse y Ocobock, 2012). La mujer soporta más

obligaciones que el marido pues, normalmente, atiende a la población dependiente: niños, estudiantes, ancianos, discapacitados; asuntos no considerados en la contabilidad nacional al no ser remunerados. La solución a los problemas de la familia actual no reside solo en las familias, sino que son necesarias nuevas propuestas de políticas generales, de protección social y de políticas educativas que tengan como centro de sus intereses a las familias. Hoy se va tomando progresivamente conciencia de la urgencia de innovar la educación en la que "el cuidado" ocupe un lugar central tanto en el aprendizaje de los varones como de las mujeres (Vázquez, Escámez y García, 2012).

Sin embargo, atendiendo al eje económico del orden moral nuevo que conforma el imaginario social actual, la inserción de la mujer en el mundo económico es algo fundamental pues resulta indiscutible que, para el conjunto social, el aprovechamiento de la capacidad femenina fuera del hogar ha sido un gigantesco factor de aumento de la productividad. La solución a esta problemática tendrá que venir de una u otra alternativa como pueden ser nuevas políticas de conciliación de trabajo y familia, la consideración del hogar familiar como unidad productiva (que incluye salarios, patrimonio y prestaciones sociales a los dependientes) o soluciones más creativas. Lo que parece evidente es que en el imaginario social actual entran la economía y la igualdad efectiva en deberes y derechos de mujeres y varones como ejes centrales que han de ser atendidos por quienes (políticos, profesionales, agentes sociales, educadores, etc.,) quieran conectar y llevar alternativas para ser escuchados por la ciudadanía.

Aunque la gran revolución desde la segunda mitad del siglo XX ha sido la transformación de los sentimientos y conductas de las mujeres tanto dentro de la familia como en sus relaciones con el mundo del trabajo, que ha originado toda una eclosión de normativas jurídicas a nivel mundial, europeo y español, no podemos olvidar la denuncia de Nussbaum (2000: 31-32):

> Las mujeres carecen de un apoyo esencial para llevar una vida plenamente humana… El pensamiento político y económico internacional debe ser feminista, atento, entre otras cosas, a los problemas especiales que enfrentan las mujeres a causa de su sexo en más o menos todas las naciones del mundo, problemas sin cuya comprensión no pueden enfrentarse correctamente los temas de la pobreza y del desarrollo. Un enfoque del desarrollo internacional debe evaluarse de acuerdo a su capacidad de reconocer estos problemas y hacer propuestas para su solución.

La revisión de literatura científica que certifica los cambios en la familia que se han mencionado anteriormente, no permite concluir que la familia está en crisis si por tal entendemos su liquidación para sustituirla por un extremo individualismo. Ciertamente que se ha hecho problemática la misma definición de familia (Powell, Bolzendahl, Geist y Steelman, 2010), pero es una apasionante realidad si queremos entender las intensas transformaciones que se producen en nuestra sociedad. Hoy en día se robustece la percepción de la familia como fuente de seguridad económica y vital para los niños. En la pequeña red de los miembros del hogar se establece un grado de ayuda y solidaridad muy superior al que se mantiene con el resto de las personas a la vez que es una red de relaciones donde se depositan intensos valores. Como muestran las revisiones de la

literatura de la investigación de nuestro país (Aroca y Cánovas, 2012), las relaciones padres-hijos están respondiendo, cada vez con más frecuencia, a un modelo democráticopermisivo frente al modelo autoritario de épocas anteriores.

1.4. La primacía de la familia en la construcción de la identidad personal de los hijos

La pluralidad de sentidos con los que se usa el término "identidad" sugiere el esfuerzo histórico de los seres humanos por entenderse a sí mismos y al mundo que les rodea. Ante tamaña riqueza de significados del término "identidad", es oportuno acudir a la definición que nos ofrece el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que lo caracterizan frente a los demás; la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a los demás". Esta definición proporciona dos acepciones importantes: la primera, que la identidad personal implica y presupone la presencia del "otro" y el establecimiento de un vínculo relacional de confrontación que permite establecer las diferencias entre uno mismo y ese otro. La segunda acepción, que hay dos dimensiones de la identidad: la individual y la colectiva.

La cuestión o pregunta por la identidad remite a la alteridad y a la diferencia, no pudiendo entenderse uno a sí mismo sin el otro y sin lo que le diferencia de él. Para los representantes del interaccionismo simbólico, así como para la antropología de la comunicación y la clínica psicopatológica, la identidad de uno mismo se reconoce en la mirada del otro. Pero "el otro" tampoco es un ser aislado; vive en sociedad y participa de una determinada cultura. De ahí que la cultura y la sociedad sean constitutivas de la identidad personal y que los seres humanos se construyen en un contexto de interacciones articuladas simbólicamente. Cada individuo construye su real identidad en el seno de una cultura concreta, incorporando un repertorio de patrones simbólico-culturales, a modo de código no genético, susceptible de guiar y dar sentido a su vida. En pocas palabras, en el seno de una cultura concreta la persona construye su identidad como sujeto. Y eso significa que lo que cada persona es, piensa, siente y hace, se debe, en una parte muy significativa, a su cultura.

Como se ha dicho, los procesos de identidad personal siempre se dan en contextos culturales determinados y complejos. La cultura es la que permite a los sujetos ir más allá de sus disposiciones naturales biológicas; la cultura es la que permite tener identidad personal. Desde el momento en que nace, el niño está presionado por lo que le rodea. El niño aprende a captarse desde afuera, es decir, desde la familia: "esto no se dice, eso no se hace, aquello no se toca…". También la familia le presta ayuda; son los demás quienes con su solicitud y cuidados se incrustan en la vida del niño, y esa incrustación es tal que configura, moldea, conforma su primera personalidad. Es la familia quien le proporciona un hogar donde habitar, alimentos y ropa, estímulos y silencios, sonrisas y gestos, en definitiva, un ambiente que rodea al niño desde el principio y sin el cual no

podría vivir o, por lo menos, no podría llevar lo que se entiende por vida humana. El niño, desde sus primeros momentos, se encuentra con los demás que se introducen en su vida otorgándole unos modos humanos: gestos, lenguaje, costumbres, valores… que confieren a la vida biológica, puramente natural, su forma biográfica, su condición concretamente humana.

La familia es la que media o filtra la presión cultural y social en la construcción de la identidad personal del niño. En este sentido, la influencia familiar es fundamental. La cultura familiar, ofrece un escenario que constituyen los miembros de una familia al manifestar comportamientos paralelos, modelos de lenguaje similares, formas comunes de explicar su universo particular que favorece su cohesión y convivencia, de tal manera que se facilita el desarrollo de una atmósfera que ejerce una influencia decisiva en la configuración de la personalidad de sus miembros. Esas semejanzas no ocultan las tensiones y diferencias de los miembros que constituyen la familia.

Para los hijos, como para todo ser humano, el reconocimiento de su identidad es una necesidad básica. Como ocurre con las necesidades de relación, arraigo y trascendencia, la necesidad del sentimiento de identidad es tan vital e imperativa que el ser humano no está sano si no encuentra algún modo de satisfacerla. Así, la identidad es una necesidad a la vez afectiva, cognitiva y activa en complejas relaciones entre sí, e inherente a la condición humana. El reconocimiento de la identidad es un organizador de la dinámica básica de la persona y está a la base de la formación del concepto de sí misma. De manera que la identidad hace referencia a un conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos que las personas reconocen como propios, formando parte de ellas mismas, influenciados por el entorno y organizados de manera más o menos consistente.

No solo necesitamos el reconocimiento de lo que somos, sino que construimos nuestra identidad como individuos diferenciándonos de otros individuos. Es decir, la identidad se construye mediante los procesos de diferenciación personal, pero también se construye en la relación dialéctica con el otro, con los otros, en contextos culturales determinados: el yo hay que considerarlo como un diálogo entre el individuo y sus otros de referencia, para acabar siendo producto de una fabricación narrativa de nuestro propio contar. Sin nuestra capacidad narrativa, nuestra capacidad de construir historias sobre nosotros mismos, ni siquiera nos plantearíamos la cuestión del "sentido del yo".

Las identidades son construcciones logradas mediante los procesos de socialización e individualización, procesos en los que la familia desempeña un papel muy importante. El proceso de socialización consiste en el aprendizaje que viene de la interacción constante entre el niño y los miembros de la familia que le son significativos o importantes para él, que le ofrecen conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y otros patrones culturales que caracterizarán, probablemente durante mucho tiempo de la vida, su estilo de adaptación al ambiente. Y, en tal socialización, el niño no es solo perceptor pasivo de influencias familiares sino también sujeto agente, que se individualiza y construye la propia identidad como "persona diferenciada", al hilo de cómo él elabora las influencias recibidas del contexto familiar.

Don Julio Caro Baroja decía, en su discurso de ingreso a la Real Academia

Española, titulado "Género biográfico y conocimiento antropológico" (1986), que cada uno somos el resultado de las múltiples experiencias que hemos tenido en los ambientes complejos y contradictorios en los que hemos vivido. Decía ese sabio que si quiero saber lo que soy no valen explicaciones generales; soy lo que he vivido, lo que estoy viviendo y los proyectos de vida que tengo. Los momentos claves de mi vida, como los de la vida de todos, se produjeron en la más tierna infancia. De ahí la primacía de la familia en la conformación de la primera identidad del niño, aunque después haya ido reescribiendo tal identidad en el fluir de las experiencias vividas a lo largo del tiempo.

1.5. La educación familiar y el desarrollo de las capacidades centrales de los hijos

En este apartado soy deudor de la obra de M. Nussbaum titulada *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano* (2012). Tres son las razones que me llevan a usar el enfoque de las capacidades para pretender una respuesta radical a la cuestión por el sentido de la educación familiar. La primera de ellas es que el enfoque de las capacidades responde al orden moral nuevo característico de la ilustración, que se expuso en el apartado 1.2. La segunda es que la nota característica de la familia es dar seguridad a los niños para que puedan llevar una vida digna y, si es posible, por encima de los umbrales mínimos de lo que necesitan. La tercera razón se debe a que las capacidades centrales, como las concibe Nussbaum, se diferencian del equipamiento innato de cada persona; se trata más bien de rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político.

Las preguntas cruciales para nuestro propósito son: ¿Qué se entiende por capacidades? y ¿cuáles son las capacidades centrales? En cuanto a la primera cuestión, cuando Sen introduce el concepto de capacidades en su conferencia *¿Igualdad de qué?* (1982), entiende por dicho concepto que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas como la habilidad de movimientos, la habilidad de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, la capacidad de disponer de medios para vestirse y tener alojamiento o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad. Sen considera que dos son los elementos constitutivos del enfoque de las capacidades: (1) la *libertad,* entendida como capacidad. El concepto de capacidad expresa la libertad real con la que una persona cuenta para alcanzar aquello que valora; y (2) los *funcionamientos*, entendidos como el conjunto de estados y acciones en los que se plasma esa libertad real. A mi juicio, Marta Nussbaum clarifica más esos conceptos cuando dice:

> A la hora de comparar capacidades con funcionamientos, deberíamos tener en cuenta que capacidad significa "oportunidad de seleccionar". La libertad de elección está, pues, inscrita en el concepto mismo de capacidad… En cierto modo, las capacidades son importantes porque pueden traducirse en funcionamientos… En ese limitado sentido, pues, la noción de funcionamiento sirve de punto final para la noción de capacidad. Pero las capacidades tienen también valor en sí mismas, entendidas como ámbitos de libertad y elección. Promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por

> consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se puede hacer de ellas. Las opciones son aquí libertades y la libertad tiene un valor intrínseco (Nussbaum, 2012: 45).

En cuanto a la segunda cuestión, ¿cuáles son las capacidades centrales?, solo Marta Nussbaum (2012: 53-55) se ha atrevido con la determinación de las diez capacidades centrales para que la vida de una persona esté a la altura de la dignidad humana; son las siguientes:

1. *Vida*. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. *Salud física*. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. *Integridad física*. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo *verdaderamente humano,* un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada) a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de la práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
5. *Emociones*. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros y por nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre el desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad.
6. *Razón práctica*. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
7. *Afiliación*. Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de

raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

8. *Otras especies*. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego*. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el propio entorno*.

    a) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial.
    b) Material. Poder poseer propiedades y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones que las demás personas.
    c) Laborales. Tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. Ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí. Sin embargo, dos son las que parecen tener un papel principal, pues organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás: la afiliación y la razón práctica. La *afiliación,* puesto que es otra forma de insistir en la importancia central de la elección dentro de la noción general de *capacidad* entendida como libertad. La *razón práctica* en cuanto la oportunidad de planificar la propia vida supone una oportunidad para elegir y ordenar los funcionamientos correspondientes a las diversas capacidades restantes.

Como bien dice Bernal (2014), pensar la educación en serio, y no en serie, debería suponer un debate acerca de las oportunidades que podemos brindar a cada individuo para su construcción personal. El enfoque de las capacidades es un buen cuadro de las oportunidades que tendrían que brindarse a cada individuo para su desarrollo como humano. Si bien la educación, toda educación, tendría que estar al servicio de cada persona concreta, es cierto que la familia tiene un potencial enorme en la posibilidad de individuación de su estructura educativa. Ese es el sentido profundo y sustantivo de la educación familiar.

1.6. Las ambigüedades actuales de la educación familiar

La unidad narrativa de la vida de cada uno se inicia en la familia, una referencia permanente en los procesos de identificación personal. El niño nace dentro de la institución familiar: la familia es la primera estructura de acogida. Al nacer, el ser humano aparece como alguien absolutamente frágil e indefenso, que tiene que aprender todo lo necesario para convivir con sus semejantes. Debe aprender los signos que le envuelven,

los ritos propios de su comunidad, las costumbres y los valores de su entorno. En definitiva, un universo simbólico que le es transmitido a través de las historias que le cuentan y en las que se educa y forma su identidad. Este universo le es proporcionado sobre todo a través de la lengua materna, la cual permite organizar y dar sentido a su mundo. Esta lengua materna no es siempre, y en todo momento, un lenguaje proposicional (conceptual) ni las historias y relatos tejidos por ella son relatos históricos. La lengua materna abre al niño el universo de la ficción que le permitirá enfrentarse a la contingencia, esto es, al sufrimiento, al sentido de la vida, al mal, a la muerte. Por ello, cuando la referencia familiar ha funcionado bien, el sujeto ha construido una identidad personal adecuada y unas experiencias positivas como sujeto de derechos, como agente de participación y como miembro integrado en la comunidad familiar y ciudadana. Cuando la referencia familiar no ha funcionado o ha funcionado mal, se han producido deficiencias en la identidad personal y en la integración familiar y ciudadana.

La importancia de la familia es tal que cuando se quiere precisar los niveles más básicos y originarios de la identidad ética se acude necesariamente al papel que el sujeto ha desempeñado en ella; es decir, si en ella se ha sido alguien y cómo se ha sido; si en ella ha desarrollado una u otra identidad y cómo se ha generado. El clima ético de la familia es fundamental para la interpretación de la moralidad de sus miembros y para la educación moral de los mismos. Los sujetos están tan inmersos en sus medios familiares que poco se puede hacer para educarlos sin convertir tales medios en objeto de estudio, en espacios de intervención y quizás en lo que debe transformar la educación. En la medida que el medio está tan pegado al sujeto que en cierto modo es ya sujeto, cabe educar al medio para educar al sujeto. La educación de la personalidad del niño en el medio familiar es construcción de la personalidad moral y construcción del medio en el que se forma tal personalidad. El medio familiar es ambivalente, puesto que puede ser tanto fuente de moralización como un peligro para la autonomía moral.

La familia tiene un poder central en la educación formativa de las capacidades centrales del niño, pero también tiene poder de anegar tales capacidades para el futuro de su vida. Estoy de acuerdo con Bernal en "considerar la educación como capacidad fértil" (2014: 133), pero la falta de ella, o una intervención inadecuada de los padres, conduce a la deficiencia de alguna de esas capacidades centrales, a no preparar a los niños para que tengan la vida que quieren tener porque les vale la pena; es decir, la familia también puede ser, y con frecuencia lo es, la agencia que impide una vida digna a la persona humana. Por eso he rotulado a este apartado con el título de las ambigüedades de la educación familiar.

La mirada pedagógica sobre la educación familiar tiene que ir más allá de los planteamientos de la sociología y de los análisis descriptivos de la crisis de la familia de nuestro tiempo. La mirada pedagógica tiene que ser normativa, y a ello se dedica el presente apartado.

En otros escritos hemos insistido en la necesidad de que el contexto familiar preste especial atención al aprendizaje por los hijos de la autonomía y la responsabilidad así como de la convivencia; y se han dado orientaciones educativas a los padres para

conseguir esos propósitos (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012); tal aprendizaje en la familia es fundamental para el desarrollo de las dos capacidades centrales más básicas: *la afiliación y la razón práctica*. También hemos insistido en la necesidad de innovar la educación con contenidos, podemos decir que revolucionarios, referidos al *cuidado*.

Sin embargo, hay aspectos de la práctica familiar actual que no han sido suficientemente teorizados por la pedagogía y conviene que nos detengamos en ellos. El primero es el del amor. Jover y González, citando los trabajos de Ferry (2012), diagnostican nuestro tiempo como el de una auténtica revolución del amor. Consideran que el amor actualmente es la base de la vida familiar, expandiéndose de la pareja a los hijos, cuya pérdida se considera hoy como una de las desgracias que le pueden suceder a alguien: "al convertirse en el fundamento de la unión, siempre que haya amor, la forma que adopte la familia no importa, la unión institucional pasa a un segundo plano, la capacidad de procreación y el género de los amantes se vuelven irrelevantes" (Jover y González, 2013: 71).

Con independencia de las matizaciones que Jover y González hacen a las tesis de Ferry, les parece indudable que el amor debe ser el eje de las relaciones que se producen en el seno de la familia. Lo más interesante de la tesis que defienden es que la revolución del amor, característica de nuestro tiempo, ha supuesto una nueva forma de entender la familia, como un hogar asentado en una trama de relaciones amorosas:

> La revolución del amor supone la transferencia de la actitud amorosa a la relación con los hijos, que dejan de ser propiedad, o extensión de sí mismo en la forma de continuidad familiar, para convertirse en sujetos de amor y cuidado. Sin embargo, más que la irradiación a otros ámbitos de relación, en la familia y más allá de ella, para nosotros lo decisivo de esta revolución es su incidencia ética (Jover y González, 2013: 81).

El poder indudable de la familia en la construcción de la personalidad puede conducir a la formación de capacidades centrales de los niños y las niñas o a obstaculizar la formación de las mismas; también es conveniente señalar que la influencia familiar tiene sus limitaciones en las sucesivas reescrituras que los sujetos van haciendo de sus propias identidades a lo largo de sus experiencias pasadas, presentes y de los proyectos de vida que tienen:

> No cabe duda que hay influencias familiares tan perniciosas que terminan creando unas dificultades casi insalvables a los sujetos para relacionarse con el mundo. Sin embargo, tratando de centrarnos en las tendencias más generales y dominantes, lo relevante es destacar la idea de que no somos solo, ni para bien ni para mal, lo que sea nuestra familia. El interés de esta perspectiva radica en tratar de comprender la educación familiar desde la perspectiva global y general de los sujetos. No hay, por tanto, una educación familiar cuyos criterios de base sean diferentes a la educación. Ni hay, por tanto, salvo excepciones, una educación familiar que determine inexorablemente la trayectoria educativa de un sujeto (Fontana, Gil y Reyero, 2013: 119-120).

Desde esa perspectiva, los autores mencionados en el párrafo anterior argumentan las siguientes valoraciones, que comparto: (1) son mejores padres los que aceptan

incondicionalmente a sus hijos; (2) son mejores padres aquellos que se hacen responsables del bienestar de sus hijos y ponen sus necesidades por encima de las propias; (3) Son mejores padres los que cultivan una marcada línea ética familiar; (4) lo educativo es la cotidiana y concreta vida familiar; (5) la ejemplaridad familiar es fundamental para la formación del yo de los hijos y la relación valorativa con el mundo; (6) La familia no es "otro" grupo social democrático. Ser padres no es solo una forma de ciudadanía política.

1.7. Conclusiones

Como primera conclusión: en las familias actuales aparece una gran complejidad y tensión, ya que en ellas coexisten elementos centrales de dos concepciones distintas del orden moral: el antiguo y el de la modernidad. La conclusión segunda: los grandes cambios que muestra la familia de nuestro tiempo se deben al giro antropocéntrico que se produce en la Ilustración y al proceso del desarrollo de los ejes que lo vertebran (la economía, la esfera pública, la autonomía democrática y el acceso directo) y conforman el imaginario social actual. La tercera conclusión: la familia, a pesar de los cambios, es percibida por la sociedad como la primera y más radical agencia en la construcción de la identidad personal de los niños. La conclusión cuarta: el enfoque de la formación de capacidades centrales de A. Sen y M. C. Nussbaum puede representar un modelo normativo adecuado para la práctica educativa de los padres y para la construcción de vigorosas teorías pedagógicas. Y, como quinta conclusión: se requieren nuevas políticas generales, sociales y educativas que respondan al imaginario social de las transformaciones que se están produciendo en la familia si se quiere una educación a la altura de la dignidad humana.

2
*Socialización y ajuste en la adolescencia**

2.1. Introducción

La *socialización* se define como el proceso mediante el cual las personas interiorizan los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos. A través de ella aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Musitu y García, 2004). La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente hasta conformar un filtro que le servirá para evaluar la aceptabilidad de su comportamiento. Naturalmente, los periodos de la infancia, la niñez y la adolescencia son fundamentales en este proceso y, en consecuencia, la familia se ha considerado un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos componentes culturales.

La socialización familiar ha sido objeto de especial atención de los científicos sociales a lo largo de las últimas décadas. Un aspecto esencial en el estudio de los procesos de socialización familiar ha sido sus efectos en la personalidad y ajuste del niño y adolescente. No debemos olvidar que la socialización de los hijos es la principal responsabilidad de padres y madres en la gran mayoría de las sociedades en el mundo contemporáneo. Se considera que dentro de los procesos de interacción intrafamiliar, aquellos que tienen como objetivo socializar a los hijos en un determinado sistema de valores, normas y creencias ocupan una parte esencial de la red familiar. Estos procesos de socialización son, sin duda, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia; de hecho, en torno a la función de socialización se distribuyen los roles familiares y se delimitan las expectativas y las conductas paterno-filiales. En este sentido, podemos afirmar que la socialización es quizá el eje fundamental de la vida familiar (Musitu, 2013).

2.2. La familia como contexto de socialización

La familia es en sí misma un proceso de socialización. En ella, la socialización desempeña funciones como la psicológica, la de interrelación entre sus miembros y la de la organización de todos los procesos fundamentales del medio familiar. La familia es,

además, un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros, que junto con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituye un entorno emocional en el que cada miembro de la familia aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea: habilidades para aprender en el sistema educativo y para trabajar en el entorno laboral; sentimientos de autovaloración y preocupación por los demás; el proceso de toma de decisiones y las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como la pérdida del trabajo, la infidelidad, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso de alcohol y drogas por algunos de sus miembros; el manejo de las emociones como el enfado y el amor; el acatamiento o quebrantamiento de las leyes; las bases de la interacción humana, la consideración por los demás y la responsabilidad de las propias acciones (White y Schnurr, 2012).

La familia es, por tanto, un entorno de intimidad donde actitudes, ideas y valores se aprenden y se intercambian. Es al mismo tiempo un reflejo de la sociedad, un microsistema social, un mundo de relaciones, de negociaciones, de contradicciones, que operan como búsqueda de acercamiento y deseo de autonomía, necesidad de diálogo y exigencia de privacidad, palabras y silencios, acciones y reacciones, dominios y sumisiones, satisfacciones y sufrimientos. Igualmente, la familia es una institución especializada en gratificar necesidades psicológicas de niños y adultos tales como la comprensión, el afecto, la aceptación personal, el crecimiento personal, la paz emocional, la serenidad y el amor. La familia es, en definitiva –y aunque no siempre–, la mejor institución conocida para proporcionar a sus miembros una permanente disponibilidad al afecto, intimidad, compañerismo y aceptación incondicional.

2.2.1. Objetivos de la socialización familiar

Se podrían considerar cuatro grandes objetivos de la socialización familiar: el control del impulso, la preparación y ejecución de roles, el cultivo de fuentes de significado y la interiorización de un sistema de valores:

1. El control del impulso. El control del impulso y la capacidad para la autorregulación se establecen normalmente en la infancia, a través de la socialización por los padres, hermanos e iguales. Todos los niños deben aprender, por ejemplo, que no pueden obtener todo lo que desean o encuentran atractivo. Al asumir un proceso de socialización que se inicia con el nacimiento, Wrong (1994: 201) observaba que "todos los seres humanos llegan a un equilibrio entre impulsos egoístas y normas sociales internalizadas estableciendo límites para actuar directamente sobre esos impulsos". Aunque el control del impulso se establece en la infancia, se requiere a lo largo de toda la vida, puesto que se espera que el adulto se exprese siempre mediante comportamientos socialmente aprobados. El bajo autocontrol se relaciona con

problemas en la adolescencia y la adultez en áreas que incluyen relaciones sociales, la estabilidad y el éxito ocupacional, el consumo de sustancia y la conducta violenta y delictiva.

2. Preparación y ejecución de roles (roles ocupacionales, roles de género y roles en las instituciones, tales como matrimonio y paternidad). Un segundo objetivo de la socialización es la preparación para la ejecución de roles. Para los niños significa el aprendizaje de roles en la familia, roles relacionados con el género, roles en el juego con los iguales y roles en la escuela. Para los adolescentes significa el aprendizaje de roles en las relaciones personales y sexuales y la preparación más intensiva para el rol de adulto. Para los adultos significa preparación y ejecución de roles en el matrimonio, en la pareja, en la paternidad y en el trabajo, y puede incluir otros roles que surjan en el curso del desarrollo del adulto, tales como abuelo, persona divorciada o persona retirada y jubilada. Los roles también pueden fundamentarse en la clase social o en la pertenencia a una casta, o sobre identidades raciales o étnicas.
3. El cultivo de fuentes de significado ("lo que es importante, lo que tiene que ser valorado, por qué y para qué se tiene que vivir"). El tercer objetivo de la socialización, el desarrollo de fuentes de significado, con frecuencia incluye creencias religiosas que generalmente explican el origen de la vida humana, las razones del sufrimiento humano, lo que nos sucede cuando morimos y el significado de la vida a la luz de la mortalidad humana. Otras fuentes comunes de significado en varias culturas incluyen el logro individual o las relaciones familiares, vínculos a un grupo comunitario, étnico, racial o nación. Las fuentes de significado también incluyen las normas que se enseñan y aprenden en los procesos de socialización, esto es, las personas aprenden a través de esos procesos no solo lo que son las normas de la vida social, sino también a asumir esas normas como si fuesen adecuadas, correctas y venerables. La tendencia humana para descubrir fuentes de significado es altamente flexible y variable, pero todas las personas deben desarrollar fuentes de significado de algún tipo con el fin de proveer estructura y sentido a sus vidas y, generalmente, lo encuentran con la ayuda e instrucción de su cultura a través de la socialización.
4. La interiorización de un sistema de valores. Un cuarto objetivo de la socialización es el desarrollo de un sistema de valores. Los valores se refieren a una concepción personal de lo deseable, a una meta amplia y estable que guía la conducta individual y ayuda a interpretar el mundo interior y el mundo exterior. En el siguiente apartado se analiza más detenidamente este aspecto de la socialización familiar.

2.2.2. Transmisión de valores de padres a hijos

Los valores, como se acaba de comentar, son creencias personales respecto de aquellos aspectos de nuestras vidas que son valorados y, en consecuencia, deseables, que guían nuestras conductas en todos los ámbitos de la vida. Los valores nos indican tanto el fin al que pretendemos acceder (dinero, estatus social, armonía, paz, un mundo justo, equilibrio emocional), como los medios para conseguirlo (esfuerzo, trabajo, chantaje, robo…). Lógicamente, existen importantes diferencias individuales en relación con los valores: la jerarquía de valores, las prioridades y la legitimidad de determinados medios difieren ampliamente en cada ser humano. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, nuestros valores, independientemente de su orientación, constituyen un factor decisivo en la manifestación de nuestras conductas.

En el ámbito de la familia, la mayoría de padres y madres tratan de inculcar en sus hijos un sistema de valores similar al propio, o bien un sistema de valores que consideran adecuado. Sin embargo, no siempre lo consiguen. Parece que los hijos asumen actitudes de aceptación o de rechazo frente a las expectativas y demandas de los padres en función de variables tales como su percepción acerca de la legitimidad de la autoridad paterna o el estilo de socialización utilizado por los padres. No hay demasiados estudios, sin embargo, que analicen, dentro de los procesos de socialización y de interacción intrafamiliar, la transmisión de valores a los hijos, y, en los actualmente existentes, no se constata de forma concluyente la influencia de los valores parentales en los valores de los hijos a través de los procesos de socialización.

Hasta tal punto la conexión entre los valores de los padres y de los hijos es incierta que se han formulado dos teorías para explicarla y cuyas predicciones son opuestas. La hipótesis evolutiva desde la que se afirma que la influencia directa de los agentes de socialización es poco significativa. La similitud de actitudes y valores que se pueda encontrar entre padres e hijos se debe a que ambos se desarrollan en el mismo contexto social, y esta semejanza se incrementará en la medida en que tanto padres como hijos tengan que afrontar situaciones similares y dar respuestas a momentos evolutivos equiparables. Desde esta perspectiva se considera que los valores de los padres y de los hijos irán tendiendo hacia la convergencia a medida que los hijos se hacen adultos. Por el contrario, desde la hipótesis de la socialización se supone que una socialización con éxito orienta hacia un sistema filial de actitudes y valores muy similares al de los padres, puesto que se supone que los agentes de socialización ejercen una influencia directa y comprobable. Las actitudes y valores socializados en la infancia son muy persistentes pero, en la medida en que la influencia socializadora directa de los padres disminuya y los hijos se socialicen en otros grupos sociales a través de las relaciones interpersonales y de las nuevas tecnologías, la semejanza de valores entre ambos tenderá a ser menor. Los datos de los estudios longitudinales apoyan en mayor medida la segunda hipótesis, aunque tampoco permiten concluir categóricamente la existencia de una "influencia directa".

Finalmente, queremos destacar tres factores fundamentales para los que existe un mayor consenso acerca de la influencia en los procesos de transmisión de valores de padres a hijos:

1. Las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto de los valores parentales. Parece que las actitudes que los adolescentes atribuyen a sus padres son mejores predictores de las actitudes que ellos defenderán que las actitudes reales de los padres; parece también que la influencia de los valores y actitudes parentales en los valores de los hijos aumenta sustancialmente cuando los hijos perciben con exactitud y sin ambigüedad los valores y actitudes de sus padres.
2. La edad del hijo, asociada con su desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo es importante en la configuración de los valores porque se establece el límite inferior en el que puede tener lugar su internalización y, también, porque se delimitan las distintas categorías de valores que mejor pueden socializarse en los distintos niveles del desarrollo evolutivo.
3. La calidad de las interacciones paterno-filiales. En la medida en que el hijo se identifique con sus padres es más probable que internalice los valores de estos. La identificación con los padres depende de las cualidades que tengan los padres y de su conducta hacia los hijos.

2.2.3. Bidireccionalidad de la socialización familiar

Tradicionalmente, la socialización familiar se ha planteado como un proceso unidireccional: de los padres hacia los hijos. Es evidente que los padres están más capacitados para influir en sus hijos, puesto que, como adultos que son, tienen un desarrollo cognitivo, social y afectivo del cual todavía carece el niño y el adolescente. Ahora bien, esta mayor capacidad de influencia de los padres no significa que los hijos tengan un papel meramente pasivo en la socialización. De hecho, las relaciones familiares no las determinan únicamente los padres, sino que todos los miembros de la familia forman parte de ese proceso bidireccional.

En principio, todos los padres inician su difícil labor de educar e inculcar unos determinados valores y normas de conducta en sus hijos con una serie de ideas preconcebidas, y más o menos conscientes, acerca de cómo deben ser los niños (obedientes, independientes, alegres, egoístas, confiados, desconfiados, rebeldes, traviesos,…) y acerca de cómo hay que educarlos (con cariño, con firmeza, con respeto, con paciencia, con intransigencia…). Sin embargo, cuando el niño nace, los padres se pueden encontrar, bien con que sus creencias y expectativas se han cumplido, bien con que las deben modificar. Una razón fundamental para modificar estas creencias y expectativas iniciales es que la mayoría de los hijos no son, normalmente, como sus padres desean. Además, los padres aprenden con la experiencia que no hay dos niños iguales: algunos son más sociables, otros son más nerviosos y, sin duda, algunos tienen un carácter más difícil. De esta forma, los niños, aunque nacen indefensos y desconocedores de las pautas sociales, ejercen desde un principio cierto grado de influencia en el modo concreto en que se desarrollará su proceso de socialización.

También los hijos pueden influir en los propios valores de los padres. El nacimiento de un hijo puede hacer que sus padres se replanteen todo su sistema de valores y que se impliquen, incluso, en formas de vida absolutamente diferentes a las del pasado. Un hijo puede llegar a ser un importante elemento motivador para que los padres dejen, por ejemplo, hábitos de vida poco saludables, como el consumo de alcohol y tabaco o, en algunos casos más extremos, el consumo de drogas. Los hijos, en cualquier caso, influyen también en los padres a través de lo que asimilan de otros agentes de socialización. De esta manera, y a través de los hijos, algunos valores de la escuela, de los medios de comunicación, de las modas y del mundo de Internet se incorporan, con frecuencia, en el interior de la familia. Por ello, es necesario destacar que el proceso de socialización es, cuanto menos, un proceso bidireccional y, por supuesto, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente. Además, es probable que este proceso sea, en cierto modo, circular y cada vez más acentuado conforme los hijos cumplen años.

A) Los estilos de socialización familiar

Se ha afirmado anteriormente que la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias en la personalidad de los seres humanos. También se podría decir que es un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente en el que, a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, se asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida el estilo de adaptación al ambiente.

En este proceso se pueden considerar dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido –qué es lo que se transmite– y un aspecto formal –cómo se transmite–. La dimensión de contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos que dependen, aunque no siempre como ya se ha subrayado, de los valores personales de los padres y, fundamentalmente, del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. La dimensión formal, o el cómo de la socialización, es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de disciplina familiar, que se refiere a las estrategias y mecanismos de socialización que utilizan los padres para regular la conducta de los hijos y transmitir los contenidos a los que anteriormente hemos hecho referencia. A estas estrategias y mecanismos se les denomina estilos de socialización parental.

Son numerosos los trabajos científicos en los que se analizan las diferentes tipologías de los estilos de socialización, en un intento por integrar y aunar el modo en que se relacionan padres e hijos. No está de más subrayar que toda tipología es una simplificación y que es prácticamente imposible descubrir “tipos puros” en los diferentes estilos y en las familias, pero también es importante tener presente que existe una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias utilizadas por

los padres, de tal modo que se podría hablar de determinados estilos de socialización predominantes.

Generalmente, los científicos sociales en este ámbito de estudio convergen en la idea de que uno de los componentes críticos del estilo de socialización parental es el modo en que los padres intentan controlar al hijo y la estrategia o estrategias que utilizan para ello. En los años sesenta, Becker, por ejemplo, señalaba dos categorías fundamentales en las estrategias de control: el estilo orientado al amor, que hace uso de la alabanza y el razonamiento; y el método asertivo de poder, que es autoritario y a menudo se asocia con el castigo físico (Becker, 1964). En los años ochenta, Kelly y Goodwin diferenciaban entre estilo parental democrático y estilo parental autocrático, en función de quién y cómo toma las decisiones sobre las cuestiones que afectan al hijo (Kelly y Goodwin, 1983). En este mismo periodo, Schwarz y otros señalaban tres ejes fundamentales en la socialización familiar: una dimensión de aceptación, una dimensión de control firme y una dimensión de control psicológico (Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky, 1985).

De modo muy similar, y también en los años ochenta, Gutiérrez y Musitu propusieron tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar:

1. *La disciplina inductiva o de apoyo,* integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales.
2. *La disciplina coercitiva,* definida por la coacción física, la severidad verbal y las privaciones.
3. *La disciplina indiferente o negligente,* conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad.

En realidad, y a pesar de las diversas denominaciones, los resultados de las distintas investigaciones ofrecen dimensiones y tipologías que tienen mucho en común unas con otras, lo cual, entre otras cosas, nos hace pensar que los estilos de socialización mencionados podrían tener una considerable generalidad transcultural; es decir, que los padres utilizan tácticas de socialización similares independientemente de su cultura y, naturalmente, en grado e intensidad diferente (Arnett, 1995; Gutiérrez y Musitu, 1985).

Una contribución significativa a este campo de estudio y ampliamente aceptada por la comunidad científica se debe a Diana Baumrind (1967, 1968, 1971). Esta autora también destacaba una dimensión principal subyacente en las relaciones padres-hijos: el control parental. Baumrind utilizaba esta dimensión de control para identificar los siguientes estilos parentales: estilo autoritario, estilo permisivo y estilo autorizativo. Desde esta clasificación, los padres que utilizan el estilo autoritario son padres que valoran principalmente la obediencia del hijo y que restringen su autonomía. Los padres permisivos están en el extremo opuesto, no ejercen prácticamente ningún tipo de control en sus hijos, permitiéndoles un grado máximo de autonomía. Por último, los padres autorizativos son aquellos que se sitúan en un punto intermedio en la medida en que intentan controlar la conducta de sus hijos sobre la base de la razón, más que sobre la base de la imposición. En consecuencia, estos padres, a diferencia de los autoritarios,

razonan y argumentan con sus hijos las normas familiares, sin tratar de imponerlas por la fuerza.

No obstante, ya desde su primeras investigaciones, Baumrind comenzó a observar la existencia de otra segunda dimensión que también era fundamental para discriminar los estilos de socialización y sus efectos en los hijos que, finalmente, terminó incluyendo a finales de los años ochenta en su modelo, y a la que denominó: el apoyo y afecto de los padres. En consecuencia, los padres pueden diferir entre sí según el tipo y grado de control que ejercen sobre sus hijos y según el grado de apoyo y aceptación que les muestran. Además, sobre la base de la combinación de estas dos variables se establece una tipología familiar con los siguientes cuatro tipos: (1) padres con alto grado de control sobre sus hijos y con altos niveles de apoyo y aceptación; (2) padres con alto grado de control sobre sus hijos y con escaso apoyo al hijo; (3) padres con escaso control sobre el hijo, pero con altos niveles de apoyo y aceptación; y (4) padres con escaso control sobre el hijo y con pocas muestras de aceptación y apoyo.

En esta misma línea, aunque mucho más recientemente y en nuestro contexto nacional, Musitu y García (2001) han establecido una tipología de cuatro estilos de socialización en función de las dimensiones implicación/aceptación y severidad/imposición. Los padres con altos niveles de implicación/aceptación son aquellos que muestran afecto y cariño a su hijo cuando este se comporta adecuadamente (por ejemplo, cuando recoge su habitación) y, en el caso de que su conducta no sea la correcta a juicio de los padres (por ejemplo, cuando su rendimiento académico es muy bajo, o cuando llega a casa bastante más tarde de la hora acordada), tratan de dialogar y razonar con su hijo acerca de lo poco adecuado de su conducta, las razones por las que no debe volver a hacerlo, o el tipo de consecuencias que pueden derivarse de seguir realizándola. Además, estos padres pueden decidir, también, después de escuchar los argumentos de su hijo, si modificar o no alguna norma familiar.

Por el contrario, los padres que se caracterizan por bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos, es decir, no le muestran su agrado cuando este se comporta de un modo correcto y, del mismo modo, cuando su conducta es incorrecta tampoco razonan con él, ni le expresan su disconformidad o desacuerdo. En este caso, únicamente mantienen cierta distancia, que se interpreta por los hijos como “mi padre pasa de mí” o “mi madre me considera un caso perdido”. De esta forma, estos padres se muestran realmente muy poco implicados con las conductas de sus hijos, tanto si estas son correctas, como si no lo son.

Por otra parte, la segunda dimensión considerada, severidad/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. De este modo, los padres que se caracterizan por altos niveles de severidad/imposición, normalmente cuando el hijo no se comporta como ellos desean, independientemente de que razonen o no con él, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar dicha conducta. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna

cosa o de disfrutar de alguna actividad de ocio. Así, los padres pueden, según la edad del hijo, castigarle sin su videojuego preferido si vuelve a pelearse con su hermano, o amenazarle con no darle dinero durante un mes si vuelve a venir bebido a casa.

Esta dos dimensiones, implicación/aceptación y severidad/imposición, dan lugar a los siguientes cuatro estilos de socialización tal y como aparece en la figura: autorizativo, indulgente, negligente y autoritario. De estos cuatro estilos, los dos primeros son los más funcionales.

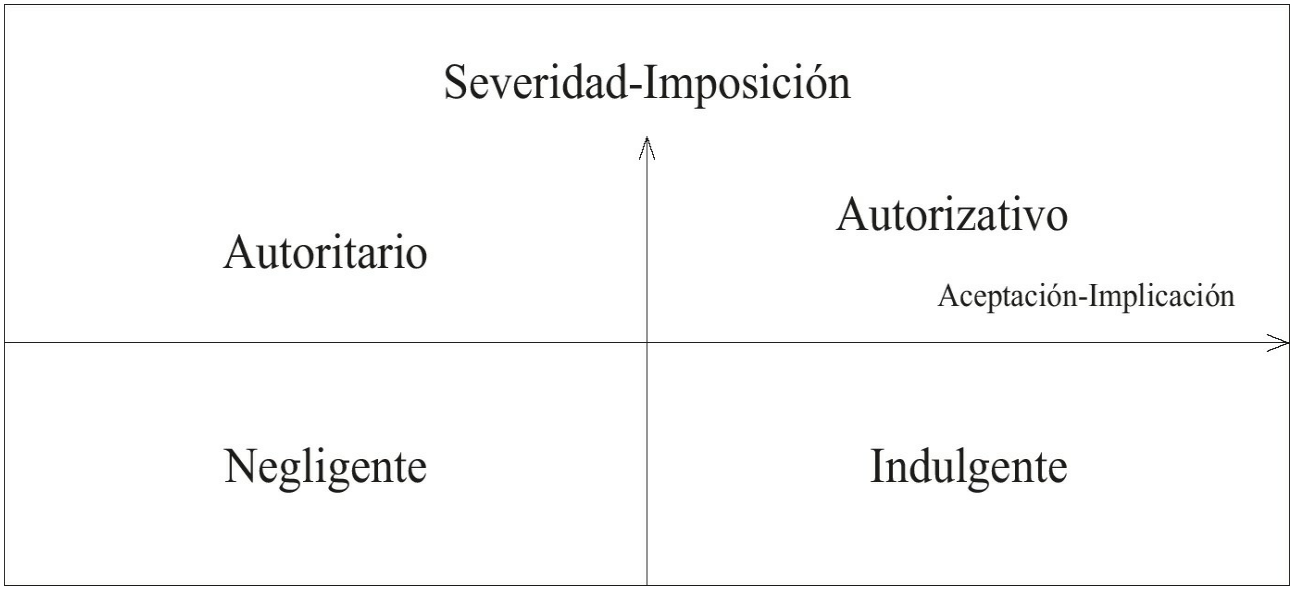

Figura 2.1. Modelo bidimensional de socialización (Musitu y García, 2001).

Estilo Autorizativo. Este estilo de socialización se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta severidad/imposición, es decir, los padres que utilizan mayoritariamente este estilo suelen mostrar a sus hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente y les transmiten su aceptación como personas. En general, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo con sus hijos. Las relaciones padres-hijos suelen ser satisfactorias. Además, estos padres están dispuestos a escuchar a sus hijos e, incluso, a modificar ciertas normas familiares si los argumentos de sus hijos son convincentes. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la severidad física y verbal. Estos padres, a grandes rasgos, ejercen un control firme en los puntos de divergencia, pero también utilizan el diálogo. De esta forma, reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los intereses y modos especiales del hijo.

La definición constitutiva de padres autorizativos podría ser como sigue: son aquellos padres que se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional orientada al proceso; estimulan el diálogo verbal y comparten con el hijo el razonamiento que subyace a sus formas de actuar; valoran tanto los atributos expresivos

como instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen el control firme en puntos de divergencia, pero no encierran y doblegan al hijo con restricciones. Los padres autorizativos afirman las cualidades presentes del hijo, pero también establecen líneas para la conducta futura. Utilizan la razón así como también el poder para lograr sus objetivos.

Estilo Indulgente. Estos padres se caracterizan por su alta implicación y aceptación del hijo, así como por su escaso grado de severidad e imposición. Estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta, no suelen utilizar la severidad y la imposición, sino únicamente el diálogo y el razonamiento, como instrumentos para establecer límites a la conducta de sus hijos con altas dosis de afecto. De hecho, actúan con sus hijos como si se tratase de personas maduras que son capaces de regular por sí mismos su comportamiento, y, normalmente, reducen su papel de padres a influir razonadamente en las consecuencias que las actuaciones inadecuadas pueden producirles. Estos padres permiten al hijo regular sus propias actividades tanto como sea posible, ayudándole con las explicaciones y razonamientos, pero evitando el control impositivo y coercitivo.

El prototipo de padre/madre indulgente es aquel que intenta comportarse de una manera afirmativa y de aceptación hacia los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con sus hijos las decisiones internas del hogar y les da explicaciones de las reglas familiares. Hace pocas demandas de responsabilidad y de disciplina en el hogar. Permite al hijo regular sus propias actividades tanto como sea posible, evita el ejercicio del control y no le estimula para que obedezca a pautas externamente definidas. Intenta utilizar la razón pero no el poder explícito para que cumpla sus fines o sus deseos.

Estilo Autoritario. Los padres que se sitúan dentro de este estilo se caracterizan por una pobre implicación con sus hijos y por las pocas muestras que les dan de su aceptación como personas. Además, mantienen altos niveles de severidad e imposición. Estos padres son, por tanto, muy exigentes con sus hijos y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a sus necesidades y deseos. Asimismo, la comunicación es pobre y con frecuencia problemática y con una sola dirección, la que va de los padres a los hijos. Normalmente, suele expresarse en términos de demandas. De esta manera, los mensajes verbales de los padres autoritarios son unilaterales y tienden a ser afectivamente reprobatorios. Estos padres no suelen ofrecer razones cuando emiten órdenes, son los que menos –no quiere decir que no lo hagan– estimulan las respuestas verbales y el diálogo ante las transgresiones y son, también, muy reticentes a modificar sus posiciones ante los argumentos de los hijos. En realidad, valoran la obediencia como una virtud, e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de forma unilateral. Los padres autoritarios son, además, generalmente más indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención y utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo, mostrándose indiferentes ante las conductas adecuadas del hijo. La expresión de afecto es la más baja en este modelo, manifiestan menos aprobación, empatía y simpatía y hay menos expresiones de una relación afectiva.

La definición de un estilo autoritario expresa a unos padres que intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta, normalmente de una forma absoluta y formulada por una autoridad superior. Valoran la obediencia como una virtud y favorecen medidas punitivas y de fuerza para doblegar la voluntad a extremos donde las acciones o creencias del hijo entran en conflicto con lo que piensan que es una conducta correcta. Creen en la inculcación de valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el trabajo, la preservación del orden y de la estructura tradicional. No potencian el diálogo verbal y creen que el hijo debería aceptar solamente su palabra, que es la correcta.

Estilo Negligente. Este estilo se caracteriza por una pobre aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de severidad e imposición de normas. Se trata, por tanto, de un estilo caracterizado por la escasez tanto de afecto como de límites (escasa supervisión y cuidado de los hijos). Los padres negligentes, normalmente, otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Podríamos decir que estos padres, más que enseñar responsabilidad, están privando a sus hijos de necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión. Los padres negligentes consultan poco a sus hijos acerca de las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares. Cuando los hijos se comportan de manera adecuada se mantienen indiferentes, y cuando transgreden las normas no dialogan con ellos ni tampoco restringen su conducta mediante la severidad y la imposición.

Estos padres pueden describirse, en general, como aquellos que apenas supervisan la conducta de sus hijos, que interactúan y dialogan poco con ellos, que son poco afectivos y que están muy poco implicados en su educación. Estos padres tienen serias dificultades para relacionarse con sus hijos y utilizan estrategias de socialización poco efectivas. No se trata de que sean “buenos” ni “malos”, simplemente no están utilizando las estrategias adecuadas de socialización, por lo que necesitan modificar o sustituir su estilo, en ocasiones, con la ayuda de profesionales.

Los padres negligentes no solo interactúan con menos frecuencia con sus hijos, sino que además, los apoyan mucho menos en comparación con los otros tres estilos. Además, los padres negligentes no se comprometen normalmente en interacciones efectivas, son más negativos, no refuerzan de manera consistente las conductas positivas, como tampoco interactúan con sus hijos en las soluciones de los problemas y en las respuestas adecuadas a sus conductas disruptivas.

La definición constitutiva de unos padres negligentes se podría considerar como aquellos que tienen dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir los límites en sus relaciones; aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos e hijas y tienen pocas expresiones de afecto; no se implican en las interacciones con sus hijos; no supervisan constante y consistentemente las actividades de los hijos y utilizan el castigo y la severidad verbal de forma arbitraria y pocas veces el razonamiento y el diálogo y, al igual que los padres autoritarios, utilizan con poca frecuencia el refuerzo positivo. Estos padres estiman la obediencia, el orden y el

cumplimiento de las normas, pero hacen muy poco, y a veces lo contrario, para que esto ocurra.

B) Estilos parentales y ajuste en la adolescencia

Los estilos parentales y las prácticas parentales que caracterizan a cada estilo, y sus relaciones con el ajuste psicosocial de los hijos ha sido y es en el momento actual una de las principales áreas de estudio en el ámbito de las relaciones paterno-filiales. De hecho, las diferentes formas de actuación de los padres en la educación de los hijos y sus efectos en el ajuste de estos continúa estando presente en los programas de la psicología educativa y del desarrollo (Musitu, 2013). El interés en esta temática de estudio se deriva de los resultados de diversas investigaciones en las que, durante las últimas décadas, se ha venido constatando la enorme trascendencia que tienen los diferentes estilos educativos de los padres en el ajuste psicológico y social de los hijos (Garaigordobil, Martínez y Fernández, 2015).

Normalmente, el objetivo que se pretende en estas investigaciones es determinar qué estilo de socialización es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los hijos. Uno de los resultados más consistentes desde las primeras investigaciones desarrolladas en contextos culturales anglosajones es que el estilo autorizativo es el que se relaciona con el mejor ajuste psicosocial de los hijos, y el estilo negligente el que se relaciona con los índices de ajuste más pobres. Y los estilos indulgentes y autoritario se situarían en un lugar intermedio entre el estilo autorizativo y el estilo negligente. Gran parte de estos estudios se han realizado en contextos culturales anglosajones, fundamentalmente en muestras de EEUU (White y Schnurr, 2012), y los resultados de estas investigaciones continúan corroborando la mayor relevancia del estilo autorizativo (Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005). De esta manera, se enfatiza que el alto afecto con la alta imposición –estilo autorizativo– es la mejor combinación para promover el adecuado ajuste psicosocial de los hijos (Im-Bolter, Zadeh y Ling, 2013).

Sin embargo, en un creciente número de estudios llevados a cabo en otros contextos culturales, se viene observando que el estilo autorizativo no siempre se asocia con el mejor ajuste de los hijos. Por un lado, en diferentes estudios desarrollados con grupos étnicos minoritarios (afroamericanos, asiático-americanos, en contextos culturales arábigos e, incluso, en familias con un nivel socioeconómico bajo) se concluye que el estilo autoritario es el estilo parental óptimo, subrayando que la alta imposición de los padres sin la combinación con el alto afecto es la estrategia de actuación parental adecuada para el mejor ajuste psicosocial de los hijos.

También, en otro conjunto de estudios realizados en otros contextos culturales, fundamentalmente en países de Europa y Latinoamérica, se ha observado que el estilo parental indulgente es igual o superior al autorizativo, en potenciar el mejor ajuste de los hijos, es decir, que el alto afecto de los padres sin la combinación con la alta imposición es el estilo de actuación óptimo. De esta manera, las conclusiones derivadas de estos

estudios respecto del mejor ajuste de los hijos de familias autoritarias e indulgentes cuestionan la generalización de los resultados obtenidos mayoritariamente en muestras de habla inglesa acerca de la idoneidad del estilo autorizativo.

Esta divergencia en los resultados respecto de la relación de los estilos de socialización con el ajuste de los hijos alude al hecho de que parece que no existe un estilo parental óptimo y universal, sino que este está en función de los valores culturales propios de cada cultura (Espino, 2013; Gavazzi, 2013). También es muy probable que en culturas individualistas como la anglosajona, donde la independencia y autonomía son valores esenciales que se transmiten en el proceso de socialización, las prácticas impositivas y coercitivas se perciban como necesarias junto con el afecto para la consecución de dichos objetivos (White y Schnurr, 2012), mientras que en culturas colectivistas como la asiática y la arábiga, donde el *self* individual se percibe como parte del *self* familiar y se espera, además, que las relaciones entre padres e hijos sean jerárquicas, el uso de prácticas autoritarias se consideran parte de una enseñanza rigurosa y responsable, y vinculadas al alto compromiso y a la preocupación por el cuidado de los hijos (Dwairy, 2008).

En otras culturas colectivistas donde las relaciones familiares son más igualitarias que jerárquicas, como sucede en los países de Europa y Latinoamérica, se otorga mayor relevancia al uso de prácticas con más connotaciones afectivas –afecto, diálogo y apoyo– que autoritarias (Musitu y García, 2004); y en las que las prácticas coercitivas e impositivas como el control o el castigo se perciben menos positivamente. En definitiva, los valores culturales y las prácticas de socialización vinculadas a estos varían de una cultura a otra, generando diferentes significados para un mismo comportamiento, de forma que, conductas que en un contexto cultural se pueden percibir como inadecuadas y desadaptativas, en otro entorno cultural se pueden considerar como apropiadas y adaptativas (García, 2015).

En el interior de estos procesos, un aspecto considerado fundamental es que, independientemente de las variaciones culturales, la calidad de los intercambios entre padres e hijos es la clave del ajuste y calidad de vida de todos ellos. A continuación se analizarán las relaciones entre los estilos de socialización parental y tres aspectos íntimamente relacionados con el ajuste de los hijos adolescentes: la violencia escolar, filio-parental y de pareja.

2.3. Socialización parental y violencia en la adolescencia

Se define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Otros autores coinciden en señalar que el término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Leyton y Toledo, 2014), o como la definen de una manera más amplia e inclusiva Baron, Branscombe y Byrne

(2008), al considerar la violencia como cualquier forma de daño infligido intencionalmente a otros.

Ante esta diversidad de definiciones, se ha optado por destacar aquellas características más relevantes compartidas por los investigadores acerca de la conducta violenta y que permiten diferenciarla de otros tipos de comportamiento. En la clasificación más utilizada sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental –daño: violencia hostil directa para hacer daño–; y, la dimensión intencional –violencia: instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios– (Cava y Martínez, 2013). No obstante, estos criterios también han sido objeto de críticas: el criterio de intencionalidad presenta como principal limitación la restricción que supone el hecho de que la intencionalidad deba ser atribuida por un observador externo o autoatribuida por el sujeto; mientras que cuando se analizan los límites de la dimensión comportamental, el daño, se observa que hay agresiones que son intencionadas pero no acaban en una lesión de la víctima (Del Moral, 2014).

Pese a estas limitaciones, existe un amplio consenso en destacar las dimensiones que vertebran la delimitación de la conducta violenta: la intencionalidad, el deseo de hacer daño, aspecto evidente en la dimensión comportamental y, más recientemente, se ha incluido la dimensión de "dominio y poder", de modo que la conducta violenta tiene como finalidad imponer los intereses del agresor contra la resistencia de los demás (Suárez, Del Moral, Martínez y Musitu, 2015).

2.3.1. Socialización parental y violencia escolar

En la escuela, los adolescentes no solo adquieren nuevos contenidos, valores y normas que los preparan para la adultez, sino que también crean nuevos lazos con sus compañeros y establecen relaciones de amistad y compañerismo. Además, la escuela supone el primer contacto con figuras de autoridad formales. En este escenario, uno de los problemas que más preocupa en el personal educativo, así como en las familias y profesionales de la intervención, es la violencia escolar.

Se considera violencia escolar cualquier tipo de comportamiento violento que se da en el centro educativo, entre los que se encuentran aquellos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser puntual y ocasional o persistente y sistemático. En efecto, los actos agresivos en el medio escolar pueden ser de diferentes tipos: actos vandálicos, agresiones físicas y verbales, problemas de disciplina en clase, maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (Skiba, Morrison, Furlong y Cornell, 2013).

De modo general, podemos afirmar, por tanto, que la conducta violenta en la escuela presenta las características propias de todo comportamiento violento con dos particularidades: acontecen en escuelas e institutos y los actores son niños y adolescentes que, a su vez, permanecen juntos gran parte del día e incluso pueden compartir aula y centro educativo durante varios años. Además, estos comportamientos suponen el

incumplimiento de las normas escolares y sociales que regulan los intercambios sociales en este escenario.

Respecto de los estilos de socialización, parece que el estilo autoritario potencia la probabilidad de implicarse en comportamientos agresivos contra los iguales. Sin embargo, aunque el estilo autoritario se ha asociado frecuentemente con la violencia en general, algunos autores consideran que este estilo de socialización –siempre que no vaya acompañado de agresiones físicas– puede resultar efectivo para prevenir conductas antisociales de los hijos hacia los padres. En los casos de victimización escolar, según Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (2000), las prácticas educativas muy duras y punitivas incrementan la probabilidad de ser victimizado, en la medida en que estos modelos agresivos provocarían altas tasas de reacción agresiva y de enfado, el consecuente rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctimas agresiva.

En otros estudios se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste social, donde parece que priman estilos educativos demasiado permisivos o negligentes, en los que se pueden tolerar conductas violentas a la vez que se refuerza la agresividad. En los casos de violencia escolar, Díaz-Aguado (2005) señala que los padres de los agresores suelen combinar la permisividad ante conductas antisociales con el uso frecuente de métodos coercitivos y autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas como el diálogo. El estilo negligente también se ha asociado con la conducta violenta en la adolescencia. La evidencia empírica señala que muchos de los agresores tienen una supervisión y control parental pobres y, además, los padres expresan que tienen dificultades para fijar normas y hacer respetar los límites (Suárez *et al.,* 2015). Normalmente, los progenitores, profesores, expertos y los mismos adolescentes coinciden al señalar el predominio de los estilos de socialización parental autoritario y negligente en los agresores y los estilos autorizativos e indulgentes en los bien ajustados (Fuentes, Martínez y Navarro, 2015).

En un estudio reciente llevado a cabo por Suárez *et al.* (2015), con una muestra de 3.290 adolescentes, se observó que los adolescentes procedentes de familias en las que predominaba el estilo indulgente eran los que expresaban menor grado de violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Por el contrario, los adolescentes que procedían de familias con un estilo autoritario informaron de una mayor implicación en la violencia escolar que los estilos negligente, indulgente y autorizativo en todas las formas de violencia entre iguales: física, verbal y relacional.

2.3.2. Socialización parental y violencia filio-parental

En los últimos años, junto a las formas tradicionales de violencia intrafamiliar, ha emergido una nueva modalidad de maltrato y de intimidación de hijos a padres. Harbin y Madden (1979) fueron los primeros en definir una nueva forma de violencia que

denominaron el "síndrome del padre maltratado". Se define la violencia filio-parental (en adelante, VFP) como un crimen de asalto contra uno de los padres o ambos realizado intencionalmente para causar daño físico, psicológico o económico y para lograr control y poder con respecto a las figuras parentales. El abuso de uno de los padres se inicia frecuentemente con episodios abusivos verbales que progresan a través del tiempo, aumentando en frecuencia e intensidad hasta un punto en que el abuso verbal se subsume en el abuso emocional y psicológico, principalmente cuando no se consiguen los efectos perseguidos por el hijo o hija.

En cuanto a la prevalencia real de este tipo de violencia, padres y madres muestran una gran tendencia a negar la seriedad de los ataques de sus hijos e hijas con el objeto de preservar el mito de la armonía familiar. Este secretismo de la situación familiar conflictiva supone, en muchas ocasiones, un medio a través del cual los progenitores desean proteger su autoimagen como progenitores y como familia. La vergüenza que sienten muchos de ellos por su incapacidad para controlar la situación de violencia, junto con el miedo a ser señalados como los únicos culpables del problema en un juicio público sobre sus capacidades como educadores son otros factores que contribuyen a que el abuso se mantenga en secreto (Bobic, 2004). Todos estos aspectos hacen realmente complicado el cálculo de la incidencia real de abuso parental.

En relación con los estilos de socialización parental y la VFP se ha vinculado, con frecuencia, la violencia filio-parental a familias muy autoritarias que ejercen un gran control sobre los menores e incluso hacen uso frecuente del castigo físico corporal como estrategia de disciplina.

Se ha observado que los adolescentes agresores presentan contextos familiares poco favorecedores del ajuste psicosocial, donde priman estilos educativos demasiado permisivos o negligentes y, en ocasiones, los indulgentes, que pueden tolerar conductas violentas a la vez que favorecen y refuerzan la agresividad. También se ha observado que el estilo indulgente es el utilizado por madres y padres cuando temen episodios de violencia en los hijos como una forma de evitarla (Routt y Anderson, 2011). Igualmente, se ha subrayado en trabajos recientes que la violencia filio-parental se relaciona con dificultades para establecer una adecuada jerarquización familiar, aspectos característicos del estilo negligente. En estos casos, los hijos utilizan la violencia como un intento de imponerse, o por el contrario, de rechazar el rol en el que se los sitúa. Como señala Gámez-Guadix (2010), un niño al que no se le ha proporcionado atención, supervisión y control suficiente es más probable que se implique en estrategias de afrontamiento disfuncionales y muestre un patrón agresivo de interacción, incluso hacia sus padres. Así, el estilo negligente, más utilizado por padres que por madres, y el permisivo, más utilizado por madres que por padres, se ha asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra ambos progenitores.

Recientemente, Suárez *et al.* (2015) constataron una tendencia similar a la encontrada en la violencia entre iguales. Los adolescentes procedentes de familias en las que predominaba el estilo indulgente eran los que menos se implicaban en conductas violentas hacia los padres. Por el contrario, los adolescentes procedentes de familias en

las que predominaba un estilo autoritario, informaron de mayor violencia física hacia la madre y verbal hacia ambos progenitores. Además, se observó una interacción entre estilos de socialización parental y edad en la violencia verbal hacia la madre y el padre. En los adolescentes de 15 y 16 años la violencia verbal contra el padre y la madre se relacionaba con el estilo autoritario en mayor grado que en el resto de los adolescentes de otras edades. En los adolescentes de 17 y 18 años los estilos negligente y autorizativo se relacionan con la violencia verbal hacia la madre y el padre en mayor grado que los adolescentes de otras edades. Finalmente, en todos los adolescentes de los 12 a los 20 años, el estilo de socialización indulgente no tenía relación, o esta era muy baja, con la violencia filio-parental.

2.3.3. Socialización parental y violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia

En la adolescencia, las relaciones de pareja que están empañadas por la violencia incluyen comportamientos como: insultos, apodos indeseables, celos con frecuencia, amenazas y control de la pareja. Normalmente, el abuso físico representa solo la punta visible de un iceberg en el que gran parte de las manifestaciones de violencia no son tan visibles en la medida en que se expresan de formas muy diversas y sutiles.

En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos de comportamientos que los chicos adolescentes utilizan para crear y consolidar el sistema de dominio sobre las chicas. Hay que prestar especial atención a la detección de algunos de estos comportamientos entre los adolescentes para evitar que, más comúnmente las chicas, entren en un proceso de violencia de género y perpetúen un sistema de relaciones de maltrato en la pareja que, con mucha probabilidad, continuará en la etapa adulta.

Cuadro 2.1. Comportamientos de dominio de chicos a chicas

Aislamiento	*Control*	*Desvalorización*
– Mostrar celos y críticas, directas o indirectas, a amistades y familiares. – Provocar situaciones incómodas, humillantes o violentas en celebraciones sociales. – Restricciones de uso del móvil, ordenador, etc. – Convencerla de que nadie la creerá por su poca credibilidad ante los otros por su fama de loca, rara o infiel. – Prohibirle que tenga contacto con los amigos.	– Controlar lo que hace, a quién ve, con quién habla, lo que lee, qué amistades tiene en las redes sociales y a dónde va. – Decidir sobre la ropa, el maquillaje, las relaciones y las actividades de ocio. – Vigilarla e incluso seguirla para saber dónde va. – Dirigir todo lo que la chica tiene que hacer, como si fuese el amo de la relación. – Tratar de convencerla para que no continúe los estudios o abandone un trabajo que le aporta recursos económicos.	– Hacerle sentirse inferior, torpe, mala y tonta. – Hacer que se sienta culpable de todos los problemas. – Burlarse de sus sentimientos, actuaciones o pensamientos en privado y en público. – Ignorarla, no hablarle o no contestarle. – Seducir a otras chicas en su presencia. – Descalificarla irónicamente ante amigos y familiares. – Desvelar intimidades de ella ante otras personas.

En general, los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la violencia en las relaciones afectivas son muy diferentes. Los chicos agreden a su pareja con el objetivo de ejercer un control sobre ella; en el caso de las chicas, por el contrario, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada del chico (por ejemplo, una conducta de infidelidad). Ahora bien, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienden a infravalorar su propia agresión, mientras que las mujeres suelen sobrevalorar lo ocurrido y sentirse, por ello, más culpables (Povedano, 2014).

Existen dos condiciones de riesgo de especial relevancia: 1) la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia; y, 2) el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género. Estos se transmiten fundamentalmente por los procesos de socialización de género en la familia.

La socialización de género es el proceso mediante el cual se internalizan los valores, creencias, emociones o comportamientos que se consideran socialmente adecuados para hombres y para mujeres. Este proceso de socialización está sujeto a las características

socio-culturales de cada contexto, en particular donde la persona aprende a participar en la lógica de la sociedad de la que forma parte, descubriendo la realidad cultural y su relación con esta a través del desarrollo de su propia identidad. La socialización de género tiene lugar fundamentalmente en el contexto de la familia, al ser los progenitores los agentes universales de socialización, tanto por su influencia directa como por constituir un filtro de la experiencia de los hijos en otros contextos importantes para su desarrollo. El género, por tanto, se socializa y aprende al igual que la violencia. Se ha venido considerando que la mayor implicación de los chicos en formas de agresión física podría atribuirse al aprendizaje de "patrones de violencia diferenciados por género" (Povedano, Monreal, Cuesta, Muñiz, Moreno y Musitu, 2015).

Pero además, se puede señalar también la existencia de factores familiares de riesgo que se relacionan con el maltrato en el noviazgo, entre los que se encuentran las prácticas parentales punitivas, la falta de cohesión afectiva, los frecuentes conflictos, los patrones inadecuados de comunicación familiar, las relaciones maritales violentas y los malos tratos y el abuso sexual de los hijos por parte de los padres. En un estudio reciente de Povedano *et al.* (2015) respecto de las relaciones entre los estilos de socialización parental: severidad/imposición y aceptación/implicación, y los tipos de violencia: relacional, verbal-emocional y física en la adolescencia, observaron relaciones negativas entre la dimensión aceptación/implicación de la madre y la violencia relacional y verbal de los hijos e hijas, mientras que la aceptación/implicación del padre se relacionaba únicamente y de forma negativa con la violencia verbal-emocional en hijos e hijas. Respecto de la severidad/imposición, se observaron correlaciones ente la severidad/imposición de la madre y el padre y la violencia relacional.

Respecto de la violencia relacional, los adolescentes con madres y padres que utilizaban un estilo indulgente eran los que expresaban menor grado de violencia relacional en las relaciones de pareja, en comparación con el resto de los otros estilos de socialización antes señalados. Por el contrario, los adolescentes de familias en las que la madre utilizaba un estilo autoritario informaron de mayores niveles de violencia relacional en las relaciones de pareja que los adolescentes socializados con los estilos negligente, indulgente y autorizativo. Por el contrario, los adolescentes que viven en familias en las que el padre utilizaba un estilo autoritario mostraron mayores niveles de violencia en sus relaciones de pareja que los adolescentes socializados con estilos negligente, indulgente y autorizativo.

2.4. Conclusión

En este capítulo se ha analizado, en primer lugar, el papel fundamental que desempeña la familia como contexto de socialización, un lugar de privilegio para la trasmisión del sistema de valores, normas, creencias y formas de conducta de la cultura a la que se pertenece. Se ha destacado el importante efecto que los procesos de socialización familiar tienen en la personalidad y el ajuste social del niño y adolescente, y también el papel activo que desempeñan los hijos en este proceso y su carácter bidireccional. También se

ha subrayado la necesidad de tener en cuenta los cambios en el sistema de valores y en los hábitos de vida de los padres como resultado de su interacción con hijos e hijas. En otros términos, la socialización en la familia debería entenderse como un proceso bidireccional, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente en la literatura, en el que la influencia mutua se acentúa conforme los hijos cumplen años al incorporar contenidos procedentes de estilos de socialización ajenos al medio familiar.

En términos generales se ha observado que los estilos de socialización que más se relacionarían con la violencia escolar y sus diferentes dimensiones serían, en sentido positivo, el autoritario y el negligente, y en sentido negativo, el autorizativo y el indulgente, siendo este último el que mostraría menor grado de relación con la violencia escolar en todas sus formas, en comparación con el resto de estilos de socialización. Respecto de la relación entre los estilos de socialización parental y la VFP, se ha constatado en algunos estudios una relación con estilos autoritarios, pero en la mayor parte, se subraya la idea de que son los estilos muy permisivos y negligentes los que se relacionan con mayor probabilidad con el abuso físico y verbal hacia los padres. Y los adolescentes procedentes de familias con un estilo de socialización indulgente son los que menos se implicarían en la conducta violenta hacia los padres, y en todos los intervalos de edad. Finalmente, y en relación con la pareja, se ha subrayado que aquellos adolescentes que provienen de familias con un estilo de socialización de pareja indulgente son los que menos violencia de pareja expresan, en comparación con los estilos negligente, autoritario y autorizativo. Sin embargo, son los adolescentes de familias con estilos autoritarios los que más se implican en conductas violentas en las relaciones de pareja, y en menor grado los adolescentes de familias con un estilo indulgente. En definitiva, los estilos de socialización en los que predomina el afecto, la comprensión y el apoyo, estilos autorizativos e indulgentes, son los más favorables para la construcción de relaciones de pareja saludables en la adolescencia.

Nota

* Este capítulo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2012-334 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio Economía y Competitividad del Gobierno de España.

3
La familia como agente motivador del aprendizaje de los estudiantes

3.1. Introducción

A lo largo de los últimos años se viene observando un descontento bastante generalizado por parte de profesores, padres y alumnos sobre el funcionamiento general de nuestro sistema educativo y sobre la eficacia del mismo para conseguir los objetivos y las metas fundamentales que dan sentido a su propia existencia. En realidad, aunque nos encontramos ante una problemática extremadamente compleja y diversificada que se refiere al nivel de conocimientos de los alumnos, a su rendimiento académico, a cuestiones organizativas de los centros, a problemas de disciplina, a la falta de motivación e interés de los estudiantes, etc., es obvio que debe haber algunos factores desencadenantes que han contribuido, de una u otra forma, a que nuestro sistema educativo y, en especial, algunas de sus etapas, esté viviendo un periodo de crisis importante en algunas cuestiones que son claves para ofrecer un diagnóstico fiable de su funcionamiento y de su nivel de calidad.

No es nuestra pretensión ofrecer un panorama catastrofista; somos conscientes de que en las últimas décadas se han producido avances y mejoras importantes en la educación que han tenido consecuencias muy positivas en la formación de los estudiantes, pero estas luces han ido acompañadas de muchas sombras que hay que analizar desde una perspectiva amplia y multidisciplinar. Más allá de un enfoque centrado exclusivamente en la organización, estructura o funcionamiento de la educación formal, es preciso observar factores vinculados directamente con determinados cambios sociales, tecnológicos, culturales y familiares que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas y que, probablemente, son responsables en parte de muchas de esas *luces,* pero también de algunas de las *sombras* del sistema educativo actual.

Al mismo tiempo que se produce esa transformación científica, tecnológica y laboral, también surgen cambios en los valores sociales y familiares. De hecho, se han priorizado *necesidades y valores* que hace varias décadas no eran en absoluto relevantes y se ha producido un cambio e intercambio de roles y de funciones entre los padres, la escuela y los medios de comunicación. El bajo interés que muestran los alumnos por lo que estudian o la sensación de que nada tiene que ver con sus vidas, son algunas de las

opiniones compartidas por muchos de sus padres (Marchesi, 2000), alumnos y profesores. *¿Para qué me sirve lo que se estudia? y ¿Para qué sirve lo que se estudia?* son las cuestiones que están marcando el punto de inflexión que el sistema educativo está viviendo hoy, un claro cuestionamiento del valor y relevancia de los conocimientos que les enseñan en la escuela.

Sin embargo, la poca estima que algunos entornos familiares parecen mostrar en torno a lo que se aprende en el aula no suele estar en consonancia con el interés mostrado por las calificaciones académicas de sus hijos. A pesar de que tanto padres como profesores suelen estar de acuerdo en que las calificaciones académicas no siempre son un fiel reflejo de lo que saben o no saben los estudiantes en una o en varias materias, o de lo que los estudiantes saben o no saben hacer, damos por supuesto que un alto rendimiento es el resultado de un proceso de aprendizaje comprensivo, significativo y de calidad. Y es que aun cuando teóricamente la evaluación debe servir para comprobar la eficacia de la enseñanza en la promoción del aprendizaje y para acreditar la consecución o no de unos objetivos, en la práctica sigue reduciéndose a una nota o calificación académica derivada de la realización por parte del alumno de una prueba o examen destinado a comprobar la retención que tiene de una serie de contenidos determinados por el profesor.

En este contexto, al alumno acaba resultándole más rentable y eficaz estudiar esos contenidos de forma mecánica y repetitiva que implicarse en la realización de un aprendizaje real, comprensivo y significativo. En la medida que los sistemas de evaluación basados en la reproducción de contenidos poco significativos para el aprendiz siguen siendo comunes en el ámbito académico, la mayor parte de los alumnos dejan de centrar su interés y su esfuerzo en el aprendizaje para orientarlo al rendimiento. No es de extrañar, por tanto, que los mayores esfuerzos de nuestros estudiantes y la preocupación de sus padres sea conocer "*por dónde va el profesor*", "*cómo va a examinar*", "*qué puede preguntar en el examen*", etc., todas ellas preguntas estratégicamente dirigidas al resultado en lugar de al aprendizaje (Beltrán, 1998).

Por otra parte, resulta un tanto paradójico que a pesar de que los padres son cada vez más proclives a delegar sus propias funciones educativas y de cuidado en los centros educativos, el reconocimiento social del profesorado sea más bien escaso. En este punto, es procedente e irrenunciable exigir una implicación real de las familias en la educación de los hijos y la asunción de todas sus responsabilidades como principales agentes de su desarrollo y socialización.

La relación familia-escuela solo puede concebirse en términos de complementariedad, ya que la educación en el hogar y la educación en la escuela y sus agentes, los padres y profesores, tienen en común el objetivo de la formación del individuo pero sus funciones son distintas. Este aspecto, vital y de sentido común desde el punto de vista educativo, no solo no se ve reflejado en la práctica cotidiana sino que, además, es frecuente percibir cierta desconfianza entre estos agentes socializadores, llegando incluso a generarse en ocasiones conflictos que tienen su origen en la atribución de responsabilidades mutuas ante determinadas acciones educativas.

Si bien es verdad que el panorama expuesto en estas líneas nos puede conducir a un cierto pesimismo sobre la realidad educativa actual, no podemos dejarnos llevar por actitudes demasiado pesimistas ni tampoco caer en el error de pensar que muchos de los problemas mencionados solamente reflejan situaciones aisladas y puntuales que tienen poco que ver con la totalidad de la educación escolar. Los problemas existen y, como tales, exigen soluciones que pasan, en primer lugar, por disponer de la voluntad de afrontarlos para, a continuación, poner en marcha los medios humanos y materiales necesarios para resolverlos.

En este sentido, posiblemente, como condición previa, la sociedad en general y las familias en particular, deben tomar conciencia del valor e importancia que tiene la educación en la formación de las personas y del papel determinante que desempeña en el desarrollo social y económico de un país. Esto, que a nivel teórico todo el mundo defiende y asume alegremente, no se observa en la práctica, se percibe desinterés, despreocupación, e incluso abandono, hacia todo lo que acontece cotidianamente en la escuela.

3.2. El papel de los padres en la educación de los hijos

En general se asume que la motivación para el estudio aumenta cuando los padres permiten a sus hijos tomar parte en las decisiones, establecen expectativas como sugerencias más que como directrices, reconocen los sentimientos y las necesidades de sus hijos y les proporcionan alternativas y elecciones (Meece, 1997). Sin embargo, a pesar de la relevancia de los trabajos sobre el estilo de educación familiar, lo cierto es que nuestro conocimiento científico de la influencia de las prácticas familiares en la motivación académica de los niños es limitado, y en general se centra en las interacciones entre las madres y sus hijos.

Así, sabemos que cuando las madres: (a) realizan atribuciones adaptativas en relación al rendimiento de los hijos, (b) confían en sus habilidades y (c) valoran el trabajo escolar, sus hijos tienden también a tener creencias motivacionales positivas en términos de expectativas de eficacia y de estimación de valor hacia el estudio (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). Por otra parte, la sensibilidad de las madres respecto a sus hijos, es decir, el grado en el que las madres: (a) expresan su amor y orgullo, (b) están disponibles cuando sus hijos las necesitan y (c) se implican en las discusiones, puede ayudar a disminuir las poderosas influencias de los compañeros durante la adolescencia y, posiblemente, también el desarrollo de comportamientos desajustados o peligrosos (Bogenschneider, Wu, Raffaelli y Tsay, 1998).

Actualmente es frecuente observar a un padre con la *responsabilidad* de conseguir que las necesidades de sus hijos estén satisfechas, tanto en términos económicos como ayudando a planificar y organizar las vidas de sus hijos. Esta concepción supera la noción clásica del padre como proveedor de recursos económicos –*sostén económico*–, y otras concepciones que definen la implicación del padre, estrictamente, en términos de *ausencia* o *presencia,* de proporcionar o no apoyo al niño o de visitarlo o no con

frecuencia.

El análisis del tipo de implicación del padre en la educación de sus hijos puede completarse analizando indicadores de compromiso y accesibilidad. El *compromiso* incluye la medida en la que el padre tiene contacto directo y comparte las interacciones con los hijos durante su cuidado, juegos y tiempo libre, y la *accesibilidad* implica la presencia del padre y su disponibilidad hacia el hijo (TamisLeMonda y Cabrera, 1999).

Cuadro 3.1. Tipos de implicación del padre en la educación de los hijos (a partir de Lamb, 1997)

Tipo	*Características*
Sostén económico	Proporciona recursos
Presencia	Pasa ratos con los hijos Proporciona algún apoyo a los hijos
Responsabilidad	Satisface las necesidades de los hijos Proporciona recursos económicos Ayuda a planear y organizar las vidas de los hijos
Compromiso	Tiene contacto directo y comparte las interacciones con los hijos durante su cuidado, juegos y tiempo libre
Accesibilidad	Presente y disponible para el hijo

3.2.1. Estilos de educación parental

En el ámbito de la sociología y la psicología social son frecuentes los trabajos sobre los estilos educativos de los padres y su influencia en el desarrollo infantil. Dichos estilos han sido definidos como esquemas que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar.

Los estudios clásicos sobre los que se asientan gran parte de las investigaciones acerca de los estilos educativos son los de Baumrind (1991). Esta autora observó las interacciones que se producían entre padres y sus hijos preescolares y clasificó dichas interacciones en dos grandes categorías: *exigencia* y *receptividad*. La primera categoría recogía si, en las interacciones, los padres eran o no rígidos a la hora de imponer normas y hacer que sus hijos las cumplieran. Así mismo, tomaba en cuenta otra dimensión: si los padres eran o no sensibles o receptivos ante las demandas que les hacían sus hijos. Atendiendo a estas dos dimensiones y a su combinación, Baumrind (1991) propuso diversos estilos educativos: si eran exigentes y receptivos, el estilo educativo era *democrático*. Si no eran exigentes pero sí receptivos, lo denominó *permisivo,* y si eran exigentes pero no receptivos, denominó *autoritario* al estilo educativo.

Los padres que utilizan un estilo educativo democrático tienen una visión de sus hijos como sujetos activos en el proceso de socialización y desarrollo. Además, dotan de gran importancia al afecto y la emoción en dicho proceso. Las normas y su cumplimiento son vistos como elementos necesarios para el progreso de los niños, pero los padres

establecen una jerarquía de importancia respecto a la calidad y al cumplimiento de las mismas, y específicamente, se fomenta el razonamiento y el diálogo sobre estas normas. Tal y como se observa en el cuadro 3.2, se ha definido la estrategia o pauta educativa democrática sobre la base de las siguientes afirmaciones parentales (Torío, Peña y Caro, 2008).

Cuadro 3.2. Pautas educativas del estilo democrático (a partir de Torío et al.*, 2008)*

	Pautas o estrategias educativas
Estilo democrático	"Me agrada que mis hijos *tengan iniciativa* para hacer cosas, aunque cometan errores".
	"En mi opinión, es normal que los hijos *cometan errores* mientras están aprendiendo".
	"El *diálogo* es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan. Los niños aprenden mejor a través del *juego*".

El estilo educativo democrático podría configurarse en torno a cuatro elementos: la iniciativa del niño, la aceptación de los errores, el diálogo y el juego. Procurar que sea el propio niño el encargado de resolver los problemas que se le plantean, hacerle observar la necesidad de tomar decisiones, ser responsable de sus logros y valorar el esfuerzo, afianzará progresivamente su autonomía. Por otra parte, si bien se asume implícitamente la existencia de normas, en caso de error se opta por la negociación y se proporciona apoyo instrumental a través de orientaciones. En este sentido se podría caracterizar la comunicación entre estos padres y sus hijos como frecuente y abierta, entendiendo el diálogo como el mejor sistema para conseguir la comprensión. Otro elemento relevante en la configuración de este estilo es el juego, a través del cual el niño se desarrolla, crece y elabora sus aprendizajes y sus razonamientos, al tiempo que toma conciencia de lo real y hace uso de su libertad.

De este modo, los padres con un estilo educativo democrático serían sensibles a las necesidades de los hijos, estimularían la expresión de esas necesidades y proporcionarían espacio tanto para la responsabilidad como para la autonomía. Estaríamos ante padres atentos a la independencia e iniciativa personal del niño, proclives al consenso y al diálogo en la relación padres-hijos, y mostrando una responsabilidad paternal marcada por el calor afectivo.

De este modo, la educación democrática fomenta un acercamiento racional y respetuoso entre padres e hijos y las pautas de comportamiento propias de este estilo de crianza promueven la progresiva independencia y responsabilidad de los hijos. Este planteamiento educativo se basa en la progresiva capacidad de razonamiento infantil a la que contribuye a través de su puesta en práctica mediante distintos ámbitos de complejidad creciente. Por otra parte, proporciona un marco adecuado de aprendizaje y desarrollo al tomar en consideración los puntos de vista y motivos del otro, aspecto fundamental en la promoción de la autonomía del individuo. Distintas investigaciones han

dejado patente que los niños que han sido educados siguiendo estas pautas democráticas, muestran desde los años preescolares un concepto de sí mismos y una autoestima, una capacidad de relación e interacción y una madurez emocional superior a los niños cuyos padres utilizan otros estilos educativos.

Cuando los padres entienden que la educación ha de fundamentarse en el estricto cumplimiento de normas inmutables y que su papel es velar por dicho cumplimiento, nos encontramos ante un estilo educativo *autoritario*. Actualmente, los niños son vistos como sujetos pasivos que no pueden razonar o pensar sobre las normas. Los puntos de vista de los niños no se tienen en cuenta o se infravaloran, basándose en el convencimiento de los padres de que al niño le falta capacidad y experiencia. Por ello, las pautas de comportamiento son impuestas y la respuesta a su desacato es el castigo. Los padres que utilizan este estilo de crianza entienden el ajuste perfecto a las normas como un signo de respeto. De hecho, las pautas educativas que se derivan de este estilo pivotan en torno al castigo, que acaba convirtiéndose en el elemento vertebrador de la estrategia educativa parental (cuadro 3.3).

Cuadro 3.3. Pautas educativas del estilo autoritario (a partir de Torío et al.*, 2008)*

	Pautas o estrategias educativas
Estilo autoritario	"Los padres tenemos que utilizar frecuentemente los *castigos* para prevenir problemas futuros".
	"La clave para educar bien a los hijos consiste, esencialmente, en *castigarlos* cada vez que se portan mal".
	"Cuando los padres *castigan,* no tienen que explicar el motivo".

Las pautas educativas aquí siguen un modelo rígido, donde la obediencia es considerada una virtud y donde se favorecen las medidas de castigo, restringiendo la autonomía del niño. Al no sentir la necesidad de explicar los motivos de las actuaciones, los padres prescinden del diálogo y este se sustituye por la rigidez del comportamiento.

Por lo que al afecto se refiere, en este caso no se considera importante el aspecto emocional de las relaciones entre padres e hijos, se tiende a fomentar mayor dependencia, interfiriendo con ello el progreso de la capacidad de crítica y de razonamiento. Al tiempo, este estilo educativo no resulta un buen modelo para el aprendizaje de habilidades de relación y de toma en consideración del otro. De hecho, se ha encontrado que los niños educados siguiendo este estilo educativo autoritario muestran, con frecuencia, un comportamiento ansioso y hostil, tienen un nivel de frustración alto y se conducen de forma insegura, promoviéndose la introversión e incidiendo negativamente en el nivel de autoestima.

Las pautas generales de comportamiento de los padres que educan bajo la *permisividad* están relacionadas con una visión afectiva de las relaciones entre ellos y sus hijos. Los padres se muestran cariñosos y atentos con sus hijos. Su visión de los niños es la de seres que han de desarrollarse por sus propios medios y que su capacidad

como adultos para interferir en dicho proceso es mínima, por ello se sienten muy poco responsables del mismo. Creen que el conocimiento y el cumplimiento de las normas no es un elemento importante de progreso y evitan demandar a sus hijos dicho cumplimiento. Desde esta perspectiva se desarrollan pautas educativas basadas en la liberación del niño del control entendiendo que este ha de crecer en la espontaneidad natural. De este modo, nos encontramos con una relación familiar no directiva que se sustenta en la idea de neutralidad y no interferencia (cuadro 3.4).

Cuadro 3.4. Pautas educativas del estilo permisivo (a partir de Torío et al.*, 2008)*

	Pautas o estrategias educativas
Estilo permisivo	"La educación de los hijos puede llevarse a cabo perfectamente *sin recompensas ni castigos*". "Creo que la *vida* es la mejor escuela, sin que sea necesario estar dando constantemente consejos a los hijos". "Creo que los padres tenemos que dejar a los hijos a *'su aire',* para que aprendan por sí mismos".

Este tipo de padres se caracterizaría por evitar restricciones y castigos, no estableciendo normas, con escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño, con una alta tolerancia a sus impulsos y escaso aprecio por el valor del esfuerzo personal. Desde esta perspectiva, no se precisa en la educación de los hijos recompensas ni castigos, ni tampoco consejos u orientaciones, pues la vida es la mejor escuela.

Los hijos que pueden expresarse y comportarse, prácticamente, de la forma que crean oportuna o les apetezca, siendo el control de los padres muy escaso, que toman decisiones que, en muchas ocasiones, no les competen o para las que aún no se encuentran preparados, presentan a menudo comportamientos inmaduros y un control de sus impulsos bastante deficiente. A la vez, su competencia social es baja y tienden a ser muy demandantes e inmaduros, con escasa capacidad de concentración y esfuerzo.

Finalmente, también se ha estudiado un estilo parental no responsable, en el que la implicación emocional de los padres con sus hijos es baja y se combina con una falta de exigencia. Los padres *indiferentes* intentan que la educación de sus hijos conlleve el mínimo esfuerzo posible por su parte y suelen acceder a los deseos de sus hijos únicamente cuando estos pueden satisfacerse de forma fácil. Los niños educados con indiferencia muestran un desarrollo bastante deficiente, ya que carecen de vínculos emocionales de calidad así como de estimulación afectiva y cognitiva, y en sintonía con esto, su capacidad y competencia en las relaciones sociales es escasa, mostrando, sobre todo con los adultos, una acusada tendencia a la dependencia. Los niños educados en este estilo se muestran poco respetuosos con las normas, infringiéndolas constantemente o aceptándolas ciegamente si provienen de adultos con los que se vinculan afectivamente, evidencian una baja autoestima y autoconcepto, así como una elevada inestabilidad

psicológica y emocional.

La elección de un estilo educativo está condicionada por diversos factores, entre ellos las características de personalidad del niño. Es probable que un niño con buen autocontrol y capacidades de relación contribuya a que los padres se dirijan a él en un tono conciliador, establezcan con él unas relaciones afectivas fáciles y que, además, la disciplina sea en gran medida innecesaria. Un niño excesivamente revoltoso o inquieto contribuirá a que sus padres traten de ejercer sobre él un mayor control. No obstante, con la edad los padres tienden a variar el peso del control sobre sus hijos, de manera que van acercándose cada vez más a estilos democráticos. En general, podemos sugerir que la bondad de una práctica educativa concreta viene determinada por su ajuste al momento y peculiaridades evolutivas del niño, sin perder de vista el objetivo de promover su desarrollo integral.

3.2.2. Afecto y control parental

Las aproximaciones al estudio de los estilos educativos parentales que, como las que acabamos de comentar, adoptan un enfoque tipológico o clasificatorio, pueden complementarse con las aportaciones de otros investigadores que adoptan una perspectiva más analítica o dimensional. Esta perspectiva trata de poner en relación algunas de las variables o dimensiones más relevantes de los estilos parentales con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos. Ambos enfoques pueden considerarse complementarios y, conjuntamente, han dado lugar a estudios que apoyan sólidamente la relación entre el estilo educativo mostrado por los padres y el desarrollo de sus hijos (Oliva y Parra, 2004).

Como hemos podido apreciar, el enfoque tipológico procede mediante la comparación de niños o adolescentes cuyos padres se diferencian en el estilo educativo que muestran, definido tradicionalmente en función de dimensiones como el control y el afecto. A continuación se muestran observando el ajuste del niño y del adolescente desde una vertiente más dimensional. Así, los niños y niñas que perciben más afecto en sus padres y quienes se comunican mejor con ellos, muestran un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un mejor ajuste conductual (Collins y Laursen, 2004; Galambos, Barker y Almeida, 2003).

Caracterizada en los términos que se recogen en el cuadro 3.5, la dimensión *afecto/comunicación* se revela como:

a) La variable más explicativa del comportamiento de los hijos en la adolescencia, al mantener una relación negativa –con problemas tanto emocionales como conductuales y, específicamente, con el consumo de sustancias como el tabaco, hachís y alcohol–, y positiva –con aspectos como el humor, la asertividad, sociabilidad, conducta prosocial y satisfacción vital–.

b) Una variable moduladora de la incidencia del control parental, de tal modo que

cuando el *afecto/comunicación* es alto, las estrategias disciplinarias de los padres son más eficaces de cara a promover los comportamientos ajustados de los hijos (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).

La controversia se genera en mayor medida por lo que respecta al estudio de la dimensión *control parental* y, especialmente, a su papel en el desarrollo y ajuste del niño y del adolescente. A pesar de que disponemos de datos que nos permiten sugerir la importancia del control parental para la prevención de problemas de conducta (Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Jacobson y Crockett, 2000), la investigación todavía no ha consensuado los aspectos que debemos tomar en consideración bajo la etiqueta de control parental. De hecho, numerosas investigaciones no diferencian entre dimensiones de control tales como la exigencia de responsabilidad, el establecimiento de límites, la supervisión y el conocimiento de las actividades del niño, etc., por lo que resulta complicado conocer cuál de estas dimensiones es realmente la que se relaciona con el ajuste de los hijos.

Cuadro 3.5. Caracterización de la dimensión afecto/comunicación parental (a partir de Oliva et al.*, 2007)*

Afecto/Comunicación	Mis padres pasan tiempo hablando conmigo y disfrutan haciéndolo.
	Mis padres muestran interés y atención cuando hablo con ellos y cuando estoy triste o enfadado.
	Mis padres me animan a que les cuente mis problemas y preocupaciones y me siento apoyado y comprendido por ellos cuando lo hago.
	Hablar con mis padres me hace sentir mejor cuando estoy desanimado.
	Cuando tengo algún problema sé que puedo contar con mis padres.

La supervisión y el conocimiento que los padres tienen sobre sus hijos. En este punto, Kerr y Stattin (2000) han destacado la importancia de tener en cuenta los métodos a través de los cuales los padres obtienen información sobre las actividades, amistades o lugares a los que acuden sus hijos en su tiempo libre. Las conclusiones de sus investigaciones sugieren que efectivamente el conocimiento que tienen los padres sobre estos aspectos de las vidas de sus hijos se relaciona con su ajuste comportamental siempre y cuando la información haya sido obtenida por revelación de los propios hijos. Según los trabajos de estos autores, la revelación espontánea del adolescente a sus padres sería lo que estaría garantizando el comportamiento adecuado de los hijos, mientras que los esfuerzos activos de los padres para obtener información sobre lo que hacen sus hijos no guardaría relación con ese ajuste comportamental, e incluso podría vincularse con algunos comportamientos disruptivos o antisociales (Kerr y Stattin, 2000). Estos datos deben entenderse a la luz de la interacción del efecto moderador del afecto, ya que cabe esperar que la revelación espontánea se produzca fundamentalmente en un contexto

familiar caracterizado por el afecto y la comunicación.

El tipo de control parental. Otro aspecto relevante relacionado con el control parental es la diferenciación entre control conductual y control psicológico, que puede verse sintetizada en el cuadro 3.6. De este modo, entendiendo el control psicológico como un control intrusivo que pretende manipular los pensamientos y sentimientos del hijo y emplea métodos como la inducción de culpa o el chantaje afectivo; se ha sugerido que mientras el control conductual puede llevar a un mejor ajuste externo, el control psicológico podría estar relacionado con problemas emocionales, y la combinación de ambos tipos de control puede resultar especialmente perniciosa en la adolescencia (Galambos *et al.,* 2003).

Cuadro 3.6. Caracterización de los estilos de control parental (a partir de Oliva et al.*, 2007)*

	Tipo de control parental
Control conductual	Mis padres intentan saber a dónde voy cuando salgo. Si vuelvo tarde a casa me preguntan por qué y con quién estuve. Cuando salgo un sábado de noche debo decirles antes a dónde voy y cuándo volveré. Mis padres ponen límites a la hora a la que debo volver a casa. Mis padres me preguntan en qué gasto el dinero.
Control psicológico	Mis padres son menos amables conmigo cuando no hago las cosas a su manera. Mis padres me hacen sentir culpable cuando no hago lo que quieren. Si hago algo que no les gusta se enfadan conmigo, dejan de hablarme y están fríos y distantes. Me dicen que ellos tienen la razón y no debo llevarles la contraria. Me castigan sin darme explicaciones. Intentan controlar mi forma de ser y de pensar.

A este respecto, las conclusiones de una investigación llevada a cabo por Oliva *et al.* (2007), sugieren que:

a) Una buena relación basada en la confianza mutua, y en la que el adolescente revele a sus padres de forma espontánea muchas de sus actividades, es quizá la mejor estrategia de cara a prevenir los problemas conductuales durante la adolescencia.

b) El control conductual en ausencia de afecto/comunicación entre padres e hijos, además de no prevenir los problemas comportamentales característicos de la adolescencia, puede asociarse a diversas formas de desajuste emocional.

3.3. La motivación para aprender

Todos los niños nacen con el deseo de aprender, sin embargo, cuando los alumnos llegan a secundaria –y a menudo antes– acaban considerando que estudiar es una carga aburrida y monótona. De hecho, las investigaciones demuestran que la motivación de los alumnos por el estudio disminuye de forma constante ya, incluso, desde los primeros cursos de primaria.

En los últimos tiempos se han difundido dos ideas en torno al modo de fomentar la motivación académica de los niños que se han traducido en planteamientos educativos claramente ingenuos. Así, la idea de que la motivación del niño mejora incrementando su autoestima, frecuentemente se ha traducido en el contexto familiar en un mero incremento, a menudo inconsistente, del elogio y el premio. Al tiempo, sobre la idea de que educar en el entusiasmo por aprender y estudiar es una cuestión de que el niño "se sienta bien", algunos padres han asumido que el colegio, el estudio y el aprendizaje deben procurar casi en exclusiva el disfrute de sus hijos.

No cabe duda de que las relaciones de cariño que se establezcan entre padres e hijos deben ser en término de *aceptación* –que el hijo perciba que se le quiere incondicionalmente–, *conexión* –que los niños perciban que sus padres tienen interés por sus vidas, participan en ellas y son sensibles a sus necesidades– y *apoyo* –el respeto por los hijos y el apoyo de su autonomía–, ya que promocionarán una actuación académica más ajustada. De hecho, son frecuentes las recomendaciones a los padres para hacer ver a sus hijos que se les quiere, que se les apoya y respeta:

a) Mostrando aceptación *–por ejemplo, dejar claro a su hijo que las notas son importantes pero que su amor por ellos no se basa en sus calificaciones–.*
b) Expresando los sentimientos propios.
c) Eliminando expresiones del tipo: "*me rindo, he hecho todo lo que podía por ti", "porque no eres como tu hermana", "ya no me importa que suspendas".*
d) Mostrando interés por su vida cotidiana y pasando tiempo juntos.
e) Adoptando técnicas comunicativas tipo reflejo –escuchar atentamente y reflejar, como si de un espejo se tratara, lo que piensa y siente, repitiendo con parafraseo. (por ejemplo, *Me ha salido horrible / ¿te ha salido horrible?; Lo he mezclado todo / ¡Ah! lo has mezclado; Comprendo, lo sabías hacer cuando hacías los deberes pero luego en el examen no te ha salido)–.*

Asimismo, los investigadores han mostrado sin ninguna reserva que cuando se disfruta estudiando se logra un aprendizaje más intenso, rico y duradero, y estos niños que realmente lo pasan bien estudiando pueden ser, además, más perseverantes, más creativos y más capaces de afrontar en el futuro trabajos que le supongan nuevos retos. Además de que es más agradable que a uno le guste lo que hace y no que se sienta obligado por el empleo de castigos y amenazas que generan potenciales angustias, resentimientos y rencores, lo cierto es que la mejor manera de asegurarnos que nuestros

hijos saquen buenas notas en los exámenes y progresen adecuadamente a nivel académico es, precisamente, incrementando el disfrute de su hijo con el estudio.

Sin embargo, *¿sabemos realmente lo que hace feliz al niño?* No tener deberes o no preocuparse por las notas podría hacer feliz a un niño que realmente tiene serias dudas sobre la posibilidad de hacer bien esos deberes o sacar buenas notas, pero, *¿qué ocurre cuando los niños realmente creen que tienen grandes posibilidades de hacer bien las cosas o que pueden sacar notas realmente buenas si estudian?* Aun siendo indiscutible que la seguridad del niño en su relación con los demás, sentir que se le quiere, que se le apoya y respeta favorecerá la motivación por el estudio y el aprendizaje, el niño necesita sentirse competente y autónomo, es decir, capaz y preparado para afrontar ese trabajo académico y con la oportunidad de decidir y controlar su propio proceso de aprendizaje. Estas creencias se convierten, como veremos, en requisitos para lograr su dedicación y compromiso con el estudio.

Por otra parte, lograr la dedicación de esfuerzo y la implicación en el trabajo escolar, además de estar relacionada con aspectos afectivos y relativos a las propias creencias personales, dependerá de las concepciones implícitas de los niños en torno a la inteligencia y, con ello, a la dicotomía capacidad/esfuerzo. Las oportunidades de disfrute y las probabilidades de esforzarse en el estudio dependen en buena medida de lo convencido que esté el niño de que la inteligencia no es algo fijo e innato, que unos tienen y otros no, sino que es posible *"llegar a ser más listo"*. En el intento de sintetizar este conjunto de aspectos explicativos de la motivación para el estudio, diferenciamos a continuación entre el papel de las creencias de competencia y capacidad, la autonomía o el sentimiento de estar actuando por decisión propia, y estas creencias de inteligencia.

3.3.1. Las creencias de competencia y capacidad

Quizás recuerde la cantidad de veces que ha vuelto a preparar ese plato por el que recibió tantos elogios la primera vez y que usted cree que le sale tan sabroso o la de películas que grabó una vez que consiguió por fin programar el DVD. Este es el mismo sentimiento de satisfacción y placer que motiva a los niños a aprender, el sentimiento que le lleva a practicar habilidades recién adquiridas como girar el pomo de la puerta o quitarse los zapatos, una y otra vez, totalmente ajenos a los trastornos que nos ocasionan. Del mismo modo que los niños más pequeños, los adolescentes y los jóvenes sienten satisfacción cuando aprenden y llegan a dominar nuevas habilidades.

Diversos estudios han mostrado de forma consistente que la percepción de los estudiantes sobre su propia capacidad y su competencia es uno de los mejores predictores de sus calificaciones escolares, de su dedicación y persistencia y del uso de adecuadas estrategias para estudiar (Eccles, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Wigfield, 1994; Wolters, Yu y Pintrich, 1996) y nos permiten concluir que, de igual modo que a todos nos gustan las actividades que nos hacen sentirnos competentes, cuanto más competentes se sientan los niños frente a las tareas escolares, más interés

tendrán y más estudiarán.

El sentimiento de satisfacción que siente el individuo después de lograr realizar una tarea difícil puede mantenerle trabajando de forma prolongada, al tiempo que los desagradables sentimientos de incompetencia aniquilan la motivación y nos llevan a rehuir cualquier actividad que nos recuerde esa frustración e ineptitud. Sin embargo, las implicaciones de estas conclusiones no pueden reducirse a plantearle a nuestros hijos un montón de cosas que estamos seguros que lograrán hacer bien o que los maestros asignen calificaciones más elevadas a modo de recompensas a sus alumnos, porque el éxito en las cosas fáciles no incrementa esa sensación de competencia y la clave está en encontrar el reto o desafío justo para cada niño. Llega un momento en el que al niño ya no le divierte girar los pomos de las puertas, deja de hacerlo para pasar a otra cosa que les exija más y comienzan a abrir tapas y tapones.

A) El ajuste del reto

Los padres deben prestar atención con objeto de detectar si la escuela está planteando a sus hijos un trabajo que les suponga un reto adecuado. No debemos olvidar que los profesores tienden a ajustarse a la media de la clase, lo que siempre va a significar poner un trabajo más difícil para unos niños y más fácil para otros. Si a nuestros hijos comienza a no entusiasmarles la escuela, es posible que el trabajo desarrollado en el aula no esté ajustado a sus niveles de capacidades, conocimientos e intereses.

Así, cuando el niño comienza a verbalizar que el trabajo académico es fácil, cuando realmente termina los deberes pronto y con poco esfuerzo, saca buenas notas sin estudiar mucho, los libros que lee por iniciativa propia son más difíciles que los que le mandan en la escuela y los deberes o exámenes le salen siempre o casi siempre bien, puede ser el momento de que los padres tomen la iniciativa de ponerse en contacto con el docente.

En cualquier caso, los padres deben lograr que sus hijos entiendan la importancia de los desafíos en el trabajo y animarles a buscar temas más complicados para hacer sus trabajos, ejercicios opcionales, programas de profundización, actividades extraescolares, etc. Si este tipo de desajuste de reto en el ámbito escolar perdura, el niño puede comenzar a desmoralizarse rápidamente ante pequeñas dificultades porque realmente no está aprendiendo a afrontar los obstáculos que siempre acompañan al trabajo. El éxito con demasiada facilidad impide este aprendizaje de afrontamiento de desafíos y, con ello, el desarrollo de creencias de competencia y eficacia.

En muchas ocasiones, el desajuste de reto se produce porque se percibe como demasiado difícil y en este caso podemos encontrarnos con el niño que reconoce abiertamente que no sabe o con que le cuesta admitir que está teniendo dificultades. Cuando el niño reconoce abiertamente que el trabajo académico le supera, los padres deben, en primer lugar, asegurarse de que esta verbalización no es una excusa para no intentarlo, pero si efectivamente la dificultad existe, puede emplearse una pauta básica

similar a la siguiente (cuadro 3.7):

Cuadro 3.7. Pauta básica para afrontar un desajuste de reto (Elaboración propia)

– Siéntese con el niño para que este le enseñe lo que se supone que debe hacer y no puede. – Intente que el niño verbalice por sí mismo la secuencia de trabajo que se supone que debe hacer. – Si no autoinicia esta verbalización de la secuencia de trabajo, pídale que lea en voz alta el enunciado, que lo parafrasee y que lo sintetice con sus propias palabras. – Si es preciso plantéele preguntas como: "¿Qué tendrías que hacer primero/después/ en tercer lugar…?", "¿Cuál es la parte que te resulta tan complicada/confusa?".

Si el problema persiste, es posible que el niño esté teniendo una dificultad específica vinculada a la comprensión lectora o al razonamiento, y en este caso puede ser preciso elaborar un plan de trabajo específico consultando al profesor y recurriendo al servicio de orientación del centro.

En ocasiones, el niño se resiste a reconocer su incapacidad y no reconoce abiertamente sus dificultades académicas y, en general, los indicios de un exceso de dificultad son más sutiles y difíciles de detectar para los padres que aquellos casos de exceso de facilidad. El entorno familiar debe comenzar a prestar atención cuando, por ejemplo, los niños comienzan a retrasar el estudio hasta el último momento, porque esa falta de tiempo puede estar convirtiéndose en una excusa para justificar la falta de calidad o una merma en las calificaciones. En estos casos de exceso de dificultad, muchos adolescentes se quejan de que el trabajo es demasiado aburrido e incluso demasiado fácil o estúpido, cuando el problema real es que no saben hacerlo.

El primer paso para que el niño sea capaz de reconocer su falta de aptitud en el entorno académico es que se le proporcione seguridad y afecto. Hablar con los hijos y hacerles ver que se les quiere al margen de sus logros académicos o sus calificaciones puede ayudarles a percibir que son valorados, queridos y respetados y que su valía no se identifica con sus resultados académicos. Para que esto ocurra, el niño debe observar que su familia, más que preocupada por sus estudios en general, está interesada por las materias y los trabajos escolares que debe abordar y que es respecto a estos problemas concretos donde están dispuestos a ayudarle.

B) Cómo lograr que los niños tengan más confianza en sus posibilidades

Los niños más pequeños suelen tener nociones positivas y optimistas sobre sí mismos, sin embargo, conforme van madurando sufren lo que se conoce como "*ilusiones de incompetencia"*, es decir, subestiman seriamente sus propias habilidades, siendo el género una de las variables que puede influir en la promoción de estas ilusiones (Phillips y Zimmerman, 1990). Son muchos los niños que aun sacando buenas notas y siendo francamente competentes, no buscan implicarse en nuevos retos, no parecen

dispuestos a hacer un trabajo más, a asistir a un curso avanzado o a leer un libro de un nivel superior, porque realmente creen que será demasiado difícil para ellos, les falta confianza en sí mismos.

En el aula es fácil encontrar alumnos competentes que al inicio de un nuevo tema se desaniman fácilmente o que abandonan con rapidez un problema que les está costando, sin tener en cuenta sus logros y resultados previos. Si el sentimiento de competencia es un potente motor que nos lleva a hacer cosas, los sentimientos de falta de competencia son como la arena en la gasolina de un motor.

Si nuestros hijos no confían en sus capacidades, si piensan que son ineptos, no tendrá sentido para ellos perseverar ante las dificultades. En realidad, creer que se puede triunfar influye más en los esfuerzos que poder triunfar realmente, porque cuanto más creemos en nuestra capacidad, mayores y más constantes son nuestros esfuerzos (Bandura, 1997). Por ello, asegurarse de que nuestros hijos disponen de las habilidades necesarias para alcanzar el éxito escolar es solo la mitad de la batalla, los padres deben asegurarse al tiempo de que realmente sus hijos creen que tienen capacidad para enfrentarse a esos nuevos desafíos.

Todos los niños son vulnerables a esta creencia de falta de capacidad, incluso aquellos niños con altas capacidades, y de hecho, los estudios demuestran que estudiantes altamente competentes, y especialmente las niñas brillantes, son muy proclives a infravalorar sus capacidades. Los estudios de Phillips (1984, 1987) concluyen que en torno al 20% de los alumnos considerados muy buenos subestiman considerablemente sus capacidades y como consecuencia esperan menos de sí mismos que otros niños igual de buenos. Estos alumnos que subestiman sus posibilidades tienden a rehuir el trabajo difícil, se sienten más angustiados por los exámenes y las notas y son muy propensos a pensar que sus padres y profesores les consideran poco competentes. Los datos de la investigación nos permiten sugerir además que las mujeres brillantes son las *"candidatas perfectas"* a subestimar sus aptitudes.

Es posible que niños que destacan en ciertas materias se sientan incompetentes cuando alguna asignatura les resulta comparativamente más difícil. Si uno redacta estupendamente, puede pensar que es un inepto para las matemáticas simplemente porque las matemáticas le exigen un mayor esfuerzo. Por otra parte, es frecuente que los alumnos brillantes se hayan creado unas expectativas muy elevadas debido al reconocimiento y la alabanza constante a sus habilidades, y estos individuos con unas expectativas excesivamente optimistas pueden pensar que se espera de ellos un rendimiento tan elevado que hagan lo que hagan siempre se quedarán cortos. Finalmente es posible que los niños brillantes acostumbrados a ser los primeros de la clase pierdan confianza en sí mismos con más rapidez que otros cuando esto deja de ser así.

Estos problemas de falta de confianza en sí mismos no suelen surgir hasta los cursos superiores de enseñanza primaria. Cuando nos encontramos con perfiles de este tipo en los primeros cursos de primaria, es probable que se trate simplemente de niños tímidos, poco extrovertidos, a quienes les incomode o angustie intentar hacer cosas nuevas. Los problemas graves de falta de confianza en sí mismos suelen ser poco frecuentes antes de

segundo o tercero de primaria y, de hecho, en los primeros cursos los niños suelen sobreestimar sus aptitudes. Casi todos los niños de infantil dicen ser los más listos de la clase, solo a partir de segundo curso de primaria empiezan a juzgar su competencia en función de las notas y los deberes, y es hacia sexto curso cuando la confianza en sí mismos de muchos niños puede haber mermado considerablemente. En cualquier caso, el papel de los padres es estar al acecho de señales o indicios que les indiquen que su hijo no cree en su propia capacidad y hacer todo lo posible para evitar que llegue a dudar de sí mismo.

Existen una serie de estrategias sencillas vinculadas al *feedback* o retroalimentación que los padres pueden emplear con objeto de ayudar a los niños a mantener esa confianza en sus posibilidades. Sin embargo, antes de abordar estas estrategias básicas nos gustaría referirnos a dos errores frecuentes en la comunicación parental que pueden socavar la percepción de capacidad y con ello la motivación de los hijos. Muchos padres tratan de evitar a toda costa corregir o criticar el comportamiento o la actuación de sus hijos bajo la creencia errónea de que la crítica merma la confianza del individuo y, en la misma línea, algunos padres pueden estar cometiendo el error de mostrarse excesivamente comprensivos con sus hijos.

A pesar de la creencia generalizada de que la crítica merma la confianza del individuo, lo cierto es que cuando criticamos *la actuación* o corregimos *el trabajo* de alguien le estamos transmitiendo el mensaje implícito de que pensamos que puede hacerlo mejor y que, además, hacerlo mejor está en sus manos. De hecho, todos tendemos a evitar la crítica y el enfado con personas que creemos que tienen dificultades. Así, cuando los padres y profesores proporcionan una retroalimentación crítica están transmitiendo el mensaje de que creen que el niño puede mejorar.

De esta evidencia no puede inferirse que verter masivamente críticas de cualquier tipo fomentará la confianza del niño. Para que realmente la crítica estimule los sentimientos de competencia de los niños, esta debe ser constructiva: (a) dirigida a la actuación y no al individuo –no es la misma crítica *"esto que has hecho está mal"* que *"eres malísimo haciendo esto"*– y (b) estar equilibrada con una retroalimentación positiva (cuadro 3.8).

Cuadro 3.8. Ejemplos de crítica constructiva (elaboración propia)

"*Están muy claros* todos estos puntos del trabajo, *pero* no cómo se relacionan entre sí".
"*Sería útil que* añadieras elementos de transición entre los párrafos".
"Empleas el tiempo verbal *correcto, pero no siempre* lo concuerdas bien con el sujeto".
"*Tienes bien* la primera parte de los problemas *pero no* la segunda".

Por otra parte, la comprensión de los padres presenta una clara paradoja; en principio todos podemos pensar que ser comprensivos con nuestros hijos les hará sentirse mejor en momentos de dificultad. Sin embargo, los estudios demuestran que las personas

nos sentimos especialmente comprensivas cuando pensamos que un problema o un fracaso escapa del control de la persona en cuestión. Así, cuando los padres resuelven la mala calificación en Lengua con un *"No te preocupes; no pasa nada / qué le vamos a hacer"*, corren el riesgo de que sus hijos estén interpretando que no confían en que pueda mejorar su rendimiento en Lengua y que, realmente, era imposible que hubiese conseguido mejor nota.

Una adecuada comprensión parental debe traducirse en: (a) una identificación emocional con el hijo: *"Me imagino que esta nota ha debido desanimarte mucho" "comprendo que te sientas mal por el resultado"*, acompañada de: (b) un análisis de las causas y búsqueda de soluciones –*"¿Tienes idea de por qué has sacado esa nota?", "¿se te ocurre qué puedes hacer para…?", "¿te salió mal el examen o es que no lo entiendes bien?", "¿crees que te ayudará el hablar con el profesor?", "¿te servirá de algo que la próxima vez….?"*–. La comprensión de los padres no puede afectar a la creencia de que uno puede mejorar con más esfuerzo, una estrategia diferente, o tal vez un poco de ayuda.

Los padres informan constantemente sobre la precisión del comportamiento o del trabajo realizado por sus hijos y, explícita o implícitamente, formulan una explicación para los éxitos y los fracasos de sus hijos. Esta retroalimentación o *feedback* entre los padres y los niños adopta, habitualmente, forma de elogio o reprimenda y puede ser muy diversa.

Una buena retroalimentación en forma de elogio debe ser lo más concreta e informativa posible. Elogios como *"¡buen trabajo!"* o *"vamos, ¡adelante!"* animan a los niños con sentimientos positivos, pero comentarios como los que se muestran a continuación (cuadro 3.9) donde se le dice al niño exactamente qué es lo que ha conseguido, es un *feedback* más adecuado porque ayuda a este a determinar sus aptitudes.

Cuadro 3.9. Ejemplos de retroalimentación informativa (elaboración propia)

"¡Qué bien! Ya sabes hacer frases correctas".
"Ya sabes sumar".
"puedes distinguir todas las letras de tu nombre".
"El dibujo que has hecho es tan bueno como el del libro".
"Has aprendido a hacer divisiones largas y con resto, y solo tienes 8 años".
"Has hecho bien todos los problemas".
"Has trabajado mucho en estos problemas, deberías sentirte orgulloso".

Por otra parte, la retroalimentación en forma de elogio debe centrarse en el papel del niño y referirse a su esfuerzo. Curiosamente, muchos niños prefieren creer que el trabajo era fácil, que tuvieron suerte o que contaron con la ayuda necesaria, etc., más que asumir que realmente son capaces de hacer bien las cosas. En estos casos, los padres pueden contribuir a conjurar este autodesprecio empleando elogios que se refieran

específicamente al esfuerzo de sus hijos.

Especialmente en estas ocasiones, en las que los niños no consiguen sentirse competentes porque se niegan a responsabilizarse de sus éxitos, el *feedback* adoptado por los padres debe referirse a los aspectos o factores que el niño tiene bajo su control, como su *concentración, perseverancia, organización, etc.* (cuadro 3.10). Al contribuir al reconocimiento de las propias virtudes y aptitudes, los padres están posibilitando que sus hijos logren una mayor confianza en esas aptitudes y puedan recurrir a ellas en el futuro.

Cuadro 3.10. Ejemplos de retroalimentación de esfuerzo (elaboración propia)

"Pusiste mucho cuidado en el trabajo y no lo dejaste ni cuando estabas cansado. Ha valido la pena esa perseverancia".
"Trabajaste mucho con esta historia. Deberías sentirte orgulloso de ti mismo".
"Todas las búsquedas de más que hiciste en Internet te ayudaron mucho a hacer este magnífico trabajo sobre…".
"¿Recuerdas lo que te costó ese difícil capítulo del libro de ciencias hasta que al final lo comprendiste? Si haces lo mismo con las matemáticas, me apuesto lo que quieras a que también las entenderás".

La adopción de estas estrategias de retroalimentación parental entra en colisión con formulaciones frecuentes en el ámbito familiar. A modo de ejemplo, mencionamos a continuación dos formas de retroalimentación habituales y altamente desadaptativas en términos de promoción de la confianza de los niños en sus propias capacidades: las expresiones de facilidad y las verbalizaciones comparativas.

¡Pero si esto es muy fácil! Si cuando su hijo encuentra dificultades usted piensa "pero si es muy fácil", no lo diga, en primer lugar, porque decir que algo es muy fácil no hará que realmente lo sea. Cuando el niño está esforzándose para hacer los deberes que son fáciles, con este tipo de expresiones no le daremos ninguna confianza pese a nuestras buenas intenciones. Lo más probable es que aumentemos su desánimo y su ansiedad. También es cierto que convenir que el trabajo es difícil no hará que aumente *ipso facto* la confianza de su hijo. La recomendación es acompañar el ánimo con comentarios positivos, o mejor aún, de sugerencias constructivas.

¡Pero si tu hermano puede hacerlo! Quizás el hecho de observar a su hermano hacer algo, sobre todo si este es más pequeño, consiga que su hijo adquiera confianza en sus propias posibilidades; sin embargo, los padres deben ser extremadamente prudentes usando esta estrategia. Destacar el éxito de un compañero o un hermano puede dar origen a un escenario competitivo en el que su hijo realmente acabe creyendo que tiene todas las de perder y estará menos dispuesto que nunca a intentarlo. En general debemos reconocer que no existe un criterio fácil para prever cuando puede ser positivo referirse a los logros de otros, pero posiblemente sean los padres los más indicados para emplear esta estrategia, ya que son quienes mejor conocen a sus hijos y quienes pueden observar sus reacciones.

Cuando los padres recurren a sí mismos como ejemplos, deben tener presente que lo

que cuentan debe ser creíble y, sobre todo, debe ser un buen ejemplo. Si las referencias comparativas se traducen en: *"yo tampoco podía con las matemáticas",* o *"siempre tuve problemas con las redacciones",* en vez de animar a su hijo puede estar facilitándole una buena justificación para rendirse, al tiempo que le transmite una idea de inteligencia como algo fijo. Así, como regla general, se debe procurar compartir sus experiencias como estudiante o trabajador asegurándose de que la *"moraleja"* adopte la forma de: *"yo tampoco podía con las matemáticas, pero no me rendí. Lo seguí intentado y al final ya ves, he llegado a ser contable"*.

3.3.2. La autonomía: el sentimiento de estar actuando por decisión propia

Probablemente habrá observado la tendencia hacia la autonomía en niños que acaban de adquirir una nueva habilidad: *¿ha probado a darle de comer a un niño que acaba de aprender a utilizar la cuchara?* En general, todos los individuos nos esforzamos por ser agentes causales y posiblemente nuestra motivación primaria sería precisamente esa: producir cambios, modificar, afectar nuestro entorno.

La autodeterminación, la habilidad para utilizar la propia voluntad, exige que el niño acepte sus puntos fuertes y débiles y sus limitaciones, que sea consciente de las fuerzas que actúan sobre unos y otras, y que sea él quién progresivamente elija y determine cómo satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones. Ningún niño será feliz si todas sus necesidades se ven automáticamente satisfechas y no puede elegir ni decidir cómo alcanzar lo que han elegido.

Así, entendemos la necesidad de autonomía como la necesidad de experimentar sensación de control, la sensación de que uno es el que decide, que uno es el agente de sus interacciones con el entorno (Deci y Ryan, 1985). La tendencia humana hacia la autodeterminación es universal, y por ello los niños disfrutan más aprendiendo cuando sienten que lo hacen por decisión propia y no porque alguien les inste a hacerlo. De hecho, los alumnos cuyos profesores les permiten cierto control y capacidad de elección en sus aprendizajes adquieren mayor automotivación que aquellos cuyos profesores dirigen todos sus movimientos. A pesar de que a los niños, y también a los adultos, les molesta especialmente que las personas intenten controlarlos, cuando el niño no va bien en la escuela casi todos los padres optan, como primera medida, por restarle autonomía.

Los docentes y los padres debemos tomar conciencia de que los niños efectivamente necesitan experimentar ese control sobre su entorno, y no actuar "forzados", haciendo lo que quieren otros. El niño que percibe que se comporta como otros quieren, como una marioneta, posiblemente acabará creyendo que su conducta está determinada por fuerzas externas o por el comportamiento de esos otros, y, lógicamente, se sentirá poco eficaz en el trabajo académico e incluso llegará a percibir como "peligrosas" o amenazantes muchas situaciones académicas. Lo cierto es que la inhibición que acarrea esta percepción de baja "causación" personal lleva a que lo que uno cree –que uno no puede conseguir nada solo– realmente se cumpla, porque la evitación de la implicación en el

trabajo acabará inexorablemente ralentizando el desarrollo de destrezas y conocimientos de ese niño.

Los padres deben permitir al niño cierto grado de decisión; decidir a qué jugar, qué leer o qué merendar puede fomentar la percepción de autonomía de los niños. Sin embargo, la autonomía no significa permisividad, la elección que se permite a los hijos debe estar limitada por una serie de normas y consecuencias claras y bien definidas. Precisamente, los estilos educativos que hemos caracterizado al inicio de este documento como democráticos se caracterizaban porque el adulto ofrecía posibles actividades y daba las orientaciones necesarias para fomentar la participación del niño en la toma de decisiones, mientras que los estilos más autoritarios facilitaban instrucciones específicas para el desarrollo de cada actividad.

De este modo, fomentar la autonomía y la independencia de los hijos implica que sean los padres quienes establezcan tanto el margen de elección *–puedes acostarte entre las 8 y las 9–* como los criterios para respetarla *–siempre que no tenga que ser yo quien vaya a despertarte por las mañanas–*. En la medida que el niño cumple con los límites establecidos por los padres, estos deberán incrementar las oportunidades de elección *–también puede decidir a qué hora despertarse por la mañana–* con sus nuevos criterios *–siempre que sea puntual para salir hacia el colegio–*. El desarrollo adecuado de la autonomía del niño requiere, del mismo modo, que los padres expliquen las razones de cualquier límite nuevo que deba establecerse y que procuren mantener todos los acuerdos que se hayan consensuado.

En este punto, las orientaciones básicas que deben conocer los padres se pueden vincular a dos aspectos: *el uso del lenguaje* y *el uso de recompensas*. Tal y como ya indicábamos para la promoción de la percepción de competencia, los mismos contenidos verbalizados de un modo u otro pueden cambiar radicalmente la percepción de independencia de nuestros hijos, y por ello, por ejemplo, se sugiere:

a) Hacer preguntas en lugar de dar instrucciones, preferiblemente recordar las obligaciones mediante preguntas: *¿Hoy tienes deberes? Puedes ir estudiando y cuando yo termine puedo preguntarte si quieres.*

b) Ayudarles a organizarse en lugar de castigarles por los incumplimientos: *¿Cuántos días crees que te va a llevar ese trabajo? ¿Crees que tendrás tiempo para terminar si empiezas a las 7? Si bajas con tus amigos ahora ¿cuándo harías los deberes?*

c) Ajustar los criterios conjuntamente: *¿Estás de acuerdo en apagar la televisión a las 7 todas las tardes? ¿Qué te parece si tres semanas vas a clases particulares y otras tres al campamento? ¿Estás dispuesto a subir esta nota?*

Por otra parte, los padres deben conocer los efectos negativos que pueden tener los premios mal utilizados. “Toda recompensa tiene dos funciones, una función de control y una función informativa, al proporcionar información al que la recibe sobre su competencia y autodeterminación. El grado en que una función sobresale con relación a

la otra determina qué proceso va a estar operativo. Si la que más destaca es la función de control, el hecho de recibir la recompensa va a desencadenar el proceso de cambio en la percepción del lugar de causalidad percibido. Si por el contrario la que más destaca es la función informativa, lo que se activará es el cambio en los sentimientos de competencia y autodeterminación*"* (Deci, 1975: 142). Dado que toda recompensa tiene el potencial de controlar e informar, es posible que el grado o peso relativo de cada uno de estos dos aspectos determine el efecto de aquella sobre la percepción de autonomía del niño.

Las recompensas informarían al niño cuando se dan de forma contingente al hecho de que los estudiantes realicen la tarea encomendada o de que obtengan un cierto rendimiento (tiempo libre para ver la televisión, un postre cuando se termine la cena…). Sin embargo, cuando los estudiantes perciben que las recompensas se están usando para controlar sus comportamientos (creen que están actuando como lo hacen para conseguir ganar la recompensa), atribuirán sus acciones a factores externos a ellos mismos –a la recompensa– y acabarán perdiendo sentido de la autodeterminación y autonomía.

De este modo, cuando la recompensa deja de estar presente el estudiante entenderá que ya no hay nada que lo empuje a realizar la actividad y con ello se reducirá su interés. De hecho, los psicólogos sugieren no perder de vista si el uso de premios está "distrayendo" la atención de los niños desde la motivación o valor intrínseco por la actividad hacia la recompensa, ya que en muchos sentidos la mejor manera de socavar el interés del niño por aprender es premiarle por intentarlo.

3.3.3. La concepción de inteligencia

La diversidad de concepciones alrededor de la inteligencia, además de dificultar su interpretación y aplicación académica y teórica, acarrea desafortunadas creencias en la vida práctica de las personas que, como afirma Dweck (2003), nos llevan a hacer cosas estúpidas y quedarnos atrás en nuestro desarrollo intelectual. Dweck explica que dos creencias, en particular, pueden detener o debilitar el crecimiento intelectual de los individuos: la creencia de que la capacidad intelectual es una cosa fija y la idea de que las personas que realmente poseen talento no necesitan esforzarse para conseguir sus logros.

Desafortunadamente, la laxitud del concepto inteligencia y la promoción de este tipo de creencias erróneas son evidentes en los contextos académicos y en los entornos familiares, y de ellas se derivan prácticas y sistemas que, de manera simplista, parecen asumir la inteligencia como una aptitud o capacidad innata que unos poseen mientras otros no; como algo que se debe mostrar y probar de forma constante y como un recurso que se emplea en el proceso de aprendizaje. Esta desafortunada situación obstaculiza comprender cuáles son los factores, elementos o rasgos que le pertenecen a la inteligencia, entorpece adoptar las estrategias que se pueden emplear para desarrollarla o fortalecerla y facilita que el esfuerzo de las personas se traduzca en calificaciones y rendimientos insatisfactorios en y fuera de las instituciones educativas.

Dweck propone enseñar a los alumnos una teoría moldeable de la inteligencia que

les ayude a evitar pensar que el resultado, bueno o malo, en una prueba académica es reflejo directo de su capacidad global para, a largo plazo, incentivarlos a mejorar su desempeño escolar ante dificultades en trabajos intelectuales concretos. Pero, para lograr enseñar una teoría moldeable de la inteligencia es preciso salir del contexto escolar para llegar a la vida cotidiana, para construir una definición que incorpore propuestas de las teorías contemporáneas sobre inteligencia. Una definición que asuma la inteligencia no como una capacidad intelectual para conocer y comprender teorías e información racional e intelectualmente, sino como un conjunto de capacidades o habilidades mentales que dirigen o guían las acciones, los pensamientos y las emociones porque nos permiten conocer, comprender y hallar soluciones para las circunstancias de la vida cotidiana.

En cualquier caso, creer que la inteligencia es algo fijo e innato puede perjudicar la motivación del alumno. Si uno cree que tiene una inteligencia determinada y que no puede hacer gran cosa para cambiarla, difícilmente estará dispuesto a esforzarse en aprender y sus preocupaciones en la escuela tendrán más que ver con cómo se le va a valorar, por la comparación con los otros, y por cómo puede dar una mejor imagen de sí mismo. Mientras, si definimos la inteligencia como una cualidad que puede aumentar con el esfuerzo y la dedicación, facilitaremos la motivación para el estudio. Los niños estarán, por una parte, más dispuestos a perseverar hasta aprender y a aceptar nuevos retos porque su preocupación se circunscribirá a aumentar su competencia y, por otra, acabarán empleando criterios autorreferidos a su propia mejora, lo que les permitirá interpretar los errores como parte del mismo proceso de aprendizaje y reponerse de los fracasos probando nuevas estrategias.

Por esto los padres deben contribuir a la transmisión de mensajes que consoliden esta concepción de inteligencia adquirida –*"el éxito es un 1% de inspiración y un 99% de trabajo" y "los genios se hacen, no nacen"*– y evitar expresamente la moderna preocupación parental por el C.I. y la sobredotación. El uso de modelos de inteligencia adquirida y las referencias al esfuerzo y la dedicación de los individuos pueden promover una concepción de inteligencia más adecuada entre los niños: *Su hijo puede ser más inteligente si se esfuerza.*

3.4. A modo de conclusión

Son diversos los factores que pueden explicar los numerosos desajustes de nuestro sistema educativo que están afectando a la motivación académica de los alumnos; y aun cuando no es posible ofrecer un análisis exhaustivo y riguroso de la amplia diversidad de problemas que tiene la educación actual, nos gustaría subrayar algunas aspectos que, en alguna medida, podrían estar explicando estos desajustes.

Así, se aprecia que, por una parte, es evidente el desfase entre la evolución –e incluso revolución en algunos ámbitos– que se ha producido en la sociedad en estos últimos años y el "inmovilismo" que hasta ahora ha caracterizado al sistema educativo español. La escuela sigue utilizando los mismos métodos de enseñanza y de transmisión

de conocimientos que los empleados hace unas décadas, y ni los progresos científicos ni los avances tecnológicos de nuestra sociedad parecen haberla afectado: *la educación escolar todavía no ha sido capaz de responder eficazmente a las demandas de la sociedad y a la evolución que se ha producido en esta.*

Hace pocos años había muchas personas que querían estudiar y no podían hacerlo, en la actualidad casi todas pueden hacerlo y hay muchas que no quieren. ¿Por qué razón un considerable número de alumnos no quieren estudiar o no les interesa lo que se enseña en la escuela? Uno de los motivos o razones por las cuales se estudiaba hasta hace poco –aunque, por supuesto, no la única– era para conseguir un buen trabajo en el futuro y actualmente eso no está garantizado, así que no es de extrañar que se perciban cambios sustanciales en la manera de valorar la formación académica. El hecho de no poder hoy garantizar el acceso al mercado laboral en los términos en los que podía hacerlo hace tres o cuatro décadas tiene fuertes implicaciones en el compromiso tanto de los aprendices como de sus familias con la educación formal.

A este respecto, Beltrán (1999: 128) señala lo siguiente: "Muchos de los conocimientos que se ofrecen hoy en la escuela son puramente teóricos, inertes, alejados de la realidad y con escasas posibilidades de aplicación. La clase se convierte, en el mejor de los casos, en un laboratorio sin conexión alguna con los problemas de la calle, ajeno a toda preocupación social, humanitaria e incluso científica, de trascendencia real. El peligro de este tipo de enseñanza es doble: por una parte, la desmotivación de los alumnos; por otra, la intrascendencia de los conocimientos". Por tanto, si generalmente lo que se enseña en la escuela no despierta el interés de los alumnos, no les garantiza un acceso al mercado laboral y, además, los métodos de transmisión de conocimientos aún no se han adaptado a los avances tecnológicos y a las transformaciones experimentadas en la sociedad, no parece que el futuro del sistema educativo actual sea demasiado prometedor.

Por otra parte, posiblemente estamos asistiendo a las cotas históricamente más elevadas de exigencia social sobre el sistema educativo. Sin embargo, ese nivel de exigencia no suele ir acompañado del apoyo y de los medios necesarios para hacer frente al reto. Es incomprensible que se le exija al profesorado una adaptación permanente a las transformaciones rápidas y continuas de la sociedad, cuando esa misma sociedad no le proporciona las condiciones, los medios y el apoyo suficientes para que se produzca. Es más, con la estructura y funcionamiento del actual sistema educativo y con el perfil formativo que tiene el profesorado, resulta un contrasentido creer que todos los problemas y conflictos que preocupan a la sociedad pueden solucionarse simplemente con abordarlos en el contexto escolar.

Además, en nuestra sociedad de la información han ido surgiendo nuevos agentes y escenarios educativos que tienen un impacto evidente en la vida de las personas. Durante mucho tiempo, los principales mecanismos de influencia educativa residían en el contexto familiar y en la escuela; actualmente, esas influencias se han ampliado y diversificado hacia otras fuentes, y una de ellas son los medios de comunicación. En una época donde predomina la cultura de la imagen y de lo visual, podemos destacar a la televisión como

la influencia mediática más determinante desde el punto de vista educativo. Por el tipo de formato, contenidos y diversidad de mensajes que transmite, la televisión se ha convertido en un medio que resulta sumamente atractivo para un alto porcentaje de personas de diferentes edades y su "índice de impacto" es muy elevado, tanto desde el punto de vista informativo como formativo.

Aunque nadie pone en duda la influencia educativa que ejerce la televisión, lo que suele cuestionarse es el tipo de pautas y modelos de conducta que se transmiten, de forma más o menos explícita, en muchos programas, en ocasiones antagónicos con las principales metas y objetivos de la educación escolar. Además, como sugiere Marchesi (2000: 197),

> (…) el riesgo de la televisión está en que lo resuelve todo con el mínimo esfuerzo. Hay que reconocer que la televisión es un medio cultural y recreativo formidable, del que la educación no puede prescindir. Pero también hay que tomar conciencia de que la televisión lo da todo hecho, las preguntas y las respuestas, los hechos y su explicación, sin que apenas haya que realizar un esfuerzo adicional para comprender la realidad transmitida. Y además se presenta de forma simultánea en dos códigos, el visual y el lingüístico, con claro predominio del primero, por lo que la asimilación de los mensajes es mucho más sencilla.

Aunque en términos generales y occidentales los cambios sociales experimentados han supuesto mejoras importantes en la calidad de vida de muchas personas, se ha generalizado la sensación de que en nuestra sociedad predomina, en exceso, un sistema de valores basado en el placer y en el bienestar, y lo que es más preocupante, ese placer y bienestar parecen reducirse casi exclusivamente al plano económico y material. Este sistema de valores ha asociado el éxito social prioritariamente al logro de una buena posición económica en el menor tiempo posible y con el mínimo esfuerzo posible. Esta situación lleva implícitos numerosos mensajes que definen el "modelo" de persona que triunfa en nuestra sociedad, qué rasgos característicos debe reunir, cómo debe actuar y a qué debe dedicarse profesionalmente.

En este contexto, donde valores como la adquisición de conocimiento, el esfuerzo, la superación de dificultades, la voluntad o la motivación, tradicionalmente asociados al éxito académico, han ido perdiendo un cierto peso y prestigio en el ámbito social, y en la medida que la sociedad en general, y la familia, en particular, comienza a desprestigiar este tipo de valores, en la escuela se hace más complejo concienciar a los estudiantes de su importancia en el aprendizaje, el rendimiento y el éxito académico.

En este caldo de cultivo se percibe una confusión generalizada por parte de los distintos agentes y responsables educativos (padres, profesores, administraciones educativas, etc.) sobre los principios fundamentales que deben guiar la educación. Qué enseñar, cómo evaluar, criterios de promoción académica de los alumnos, cómo resolver los problemas de disciplina, cómo educar a los hijos, etc., son algunas de las preguntas que nunca generaron tantas discrepancias y tanto desconcierto como en la actualidad. Es evidente el clima de inseguridad e incertidumbre a la hora de tomar decisiones concretas que afectan a la educación, y en muy pocas ocasiones las actuaciones de los diferentes

agentes implicados, fundamentalmente padres y profesores, son coincidentes en su justificación, en las medidas propuestas y en las metas a conseguir.

Probablemente, tanto los padres como los profesores se sienten, a veces, demasiado desbordados por las transformaciones aceleradas y continuas que vive la sociedad, pero lo que no parece procedente es que, en unos casos, por falta de implicación, en otros por inseguridad, desconfianza o desconocimiento, se generen situaciones en las cuales el hogar y la escuela vayan por caminos separados en cuestiones centrales para la educación. Este divorcio puede observarse en el comportamiento paradójico de muchas familias, en teoría muy exigentes e interesadas en la educación de sus hijos, pero distantes en la práctica cuando no son capaces de hacer un seguimiento más constante en el hogar en el que viven y aprenden sus hijos (Marchesi, 2000). De ahí que muchos padres sigan considerando, por ejemplo, que la escuela es la principal responsable de que sus hijos no desarrollen actitudes cívicas y sociales o no muestren un mayor interés hacia la lectura.

Los problemas planteados, aun no siendo generalizables de la misma forma a las diferentes etapas, nos deben servir para reflexionar sobre la realidad educativa que se vive en una época de incertidumbre y sobre las medidas serias y responsables que nos permitan resolver los conflictos de nuestro sistema educativo. Probablemente, la falta de motivación académica de muchos estudiantes se ha convertido en uno de esos factores capaces de canalizar y explicar algunas de estas situaciones conflictivas que se están viviendo en la educación escolar. Hacemos esta afirmación no solo porque la baja motivación de los alumnos puede ser, en la línea de lo que hemos comentado, una consecuencia de los cambios y transformaciones que ha sufrido la sociedad y que el sistema educativo todavía no ha sido capaz de asimilar e integrar, sino porque también esa desmotivación se convierte en muchas ocasiones en el verdadero desencadenante de determinados conflictos que se producen en los centros escolares.

A pesar de que no existen soluciones mágicas ante una problemática tan compleja y diversificada, lo que sí es evidente es que cualquier propuesta de solución que se plantee debe contemplar la motivación de los estudiantes como un punto de partida y como un objetivo a conseguir. Mientras el sistema educativo no incorpore muchos de los cambios y transformaciones que se han producido en la sociedad, mientras no se consiga clarificar qué se debe enseñar y qué se debe aprender en una sociedad donde los cambios son tan rápidos y acelerados, mientras no seamos capaces de ajustar y conectar los conocimientos que enseñan la escuela con la propia realidad y con las demandas de esa sociedad, será difícil que la educación escolar despierte el suficiente interés y motivación en los estudiantes para que se impliquen y tomen conciencia de la importancia que tiene en su desarrollo personal y social. Posiblemente uno de los mayores retos al que se enfrenta la escuela es poner en marcha modos de actuación que contribuyan a mantener un alto rendimiento pero que también favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales dirigidos a potenciar el interés y el deseo por aprender más allá de los límites de la clase.

4
La educación familiar: ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos?

4.1. Introducción

La respuesta a la cuestión planteada en el título de este capítulo es nítida, una afirmación rotunda a que la educación familiar es un soporte efectivo en el rendimiento académico de los hijos. Numerosos y continuados estudios que desde hace décadas –desde los años 80 del siglo pasado– se publican relacionando familia y rendimiento académico constatan esta afirmación. En las investigaciones se pone especial mirada en los padres y en la relación que tienen con sus hijos y con los centros educativos. No obstante, que en el título no se mencione a la familia sino que se llama la atención sobre la educación familiar como soporte del rendimiento académico, indica el foco de atención de estas páginas. Es decir, se trata de profundizar sobre una dimensión de la vida familiar que repercute en el aprendizaje de los niños y adolescentes. Y este *subtema* se entresaca de entre otros que integran el gran objeto familia y rendimiento académico, expresado también como familia y éxito escolar o, de un modo negativo, como familia y fracaso escolar.

Hay más factores de la vida familiar que repercuten en el rendimiento académico que la educación familiar, como también hay otras condiciones externas a la familia que influyen en el mismo; sin embargo, es la educación familiar la que correlaciona más significativamente con el rendimiento académico. Esta afirmación cobra sentido rescatando de los estudios sobre rendimiento académico y familia, las reflexiones y conclusiones que tienen conexión con los elementos principales de la educación familiar, en el sentido de la educación que se desarrolla en la familia, esto es, con los sujetos, agentes, fines, contenidos, recursos y contexto.

La relación significativa entre la calidad de estos elementos y el rendimiento abre la puerta para que algunos investigadores planteen la necesidad de planificar programas educativos dirigidos a los padres –otro modo de entender la educación familiar, la educación dirigida a la familia, en este caso a los padres– para ayudarles en la tarea educativa con sus hijos. Con este apoyo se pretende que los hijos e hijas que tienen a su cargo, entre otros fines, logren un buen rendimiento en la escuela.

Se trae a colación principalmente investigaciones recientes, citándose sobre todo

estudios realizados en España, dado que en este tema las condiciones espacio-temporales desempeñan un papel fundamental. Por otra parte, la mayoría de estas publicaciones introducen rigurosamente, en el estado de la cuestión, las referencias suficientes a la investigación precedente. Se dejan al margen las investigaciones muy específicas en su objeto, es decir, que analizan, por ejemplo, la correlación entre una práctica educativa familiar determinada y el rendimiento en comprensión lectora en niños de Primaria.

Son abundantes los estudios sobre muestras poblacionales de territorios concretos, de culturas diversas, en situaciones peculiares por el estatus social y económico, por ser inmigrantes, etc., observando los resultados en materias determinadas y por niveles educativos; todas estas investigaciones son de gran interés, pero su análisis excede las pretensiones de este capítulo. Estas variables condicionan el resultado de la relación familia y rendimiento académico, como cuando, por ejemplo, se expone que la implicación educativa de los padres es el elemento fundamental para el éxito escolar de los niños pero es menor su repercusión en la adolescencia, etapa vital en la que la influencia de los pares y del contexto social también puede llegar a condicionar el "estar" de los hijos en la escuela. A pesar de ello, en estas páginas, se resaltan aquellos hallazgos sobre la relación familiarendimiento académico que no dependen totalmente de las características como la edad, la cultura, el sexo o los resultados académicos por materias.

4.2. La investigación sobre familia y rendimiento académico

Se observan dos grandes modos de abordar el tema, desde estudios psicológicos y desde estudios sociológicos; en algunos casos, las fronteras son difusas. Al fin y al cabo el rendimiento académico es un factor pluridimensional en el que confluyen variables personales, situacionales y contextuales. Para aproximarse al tema hay que clasificar la enorme cantidad de datos que se extraen de las numerosas investigaciones empíricas que se han elaborado sobre este tema, y desde el análisis intentar una síntesis. No se propone un resumen de datos, sino más bien una visión de cómo se enfoca la investigación sobre las relaciones entre familia y rendimiento académico. Se ofrece una panorámica general para después, en el siguiente apartado, reflejar las conclusiones más concretas que se deducen de investigaciones de campo.

A grandes trazos se perfila que desde la psicología, destacando la psicología del aprendizaje, la psicología de la educación, la psicología del desarrollo y la psicología social –en su enfoque como psicología de la familia–, la pregunta sobre ¿qué influye de la familia en el rendimiento académico de los hijos? se convierte en esta otra cuestión: ¿qué relación hay entre interacción familiar y aprendizaje? La consideración de la interacción familiar incluye cuestiones como: clima familiar (cohesión, armonía, conflicto), estilos de interacción (autoritario, permisivo, con autoridad), personalidad y estado de salud de los miembros de la familia y estructura familiar. Las relaciones intrafamiliares, es ya una evidencia, repercuten en el aprendizaje de los hijos.

En los estudios sobre aprendizaje, además de la capacidad personal y de los rasgos de personalidad –objetos estudiados en los modelos cognitivos de aprendizaje–, en el

modelo de aprendizaje autorregulado vigente para la investigación actual, se tiene en cuenta, además de lo cognitivo, lo emocional, por lo que se presta mayor relevancia a la calidad de las relaciones familiares. Las relaciones familiares son imprescindibles en el adecuado desarrollo socioemocional de los niños, para que maduren con una suficiente armonía personal. Las relaciones familiares motivan o desmotivan para el aprendizaje y contribuyen o impiden el aprendizaje autorregulado, que es condición del rendimiento académico.

Al prestar atención en la dimensión educativa de las relaciones familiares, una de las conceptualizaciones que es útil para observar cómo discurre la educación en la dinámica familiar es el concepto de implicación parental. Las investigaciones se centran en aspectos concretos que concluyen en descripciones de los comportamientos que indican la implicación parental así como de los procedimientos para evaluarla, y su relación con la educación de los hijos. La presentación de Nurmi y Silinskas (2014) de un número monográfico de la revista *British Journal of Educational Pschycology* sirve para introducirse en el panorama de los estudios que desde la psicología se están llevando a cabo para comprender cómo influye la implicación parental en el aprendizaje de los hijos incluyendo el aprendizaje y rendimiento escolares.

Se distinguen dos vertientes, una hacia dentro de la familia, relaciones paterno-filiales, y otra hacia fuera, la relación de los padres con el centro educativo. Esta segunda vía conecta con el tema de la participación de las familias en la escuela, especialmente en lo que concierne a la participación educativa, modalidad de participación de la que se subraya su repercusión en el éxito de los alumnos en los centros educativos.

La investigación desde un enfoque sociológico sobre la temática familia y rendimiento académico se concentra principalmente en tres ejes, relacionados estrechamente entre sí: características sociales, económicas y culturales de las familias, de los padres y de las madres, y de los contextos en los que viven; las prácticas educativas en la familia y las expectativas de los padres respecto a los posible logros de sus hijos –en el estudio y en la preparación para una futura inserción laboral–. Se cuantifica el nivel económico, los ingresos en el hogar, con la hipótesis, casi siempre confirmada, de que el acceso a más recursos, sobre todo los educativos, y el disfrute de bienestar posibilita a los estudiantes rendir mejor. Los recursos que se tienen en cuenta principalmente tienen que ver con algunos bienes de los hogares como son: el número de libros con que cuenta el domicilio familiar, la disponibilidad de una habitación adecuada para el estudio, y en los últimos años, los recursos tecnológicos y el acceso a *internet.*

Un tópico imprescindible en la investigación sociológica es el nivel educativo de los padres; con el tiempo se ha sumado el nivel ocupacional. Este nivel permite deducir de las familias: la mayor o menor facilidad con la que pueden dirigir prácticas educativas que redunden directamente en el aprendizaje y las expectativas de los padres respecto a los logros de sus hijos. El nivel educativo de los padres suele estar asociado a las condiciones sociales y económicas de la familia. Se siguen las teorías de Bourdieau y Coleman sobre capital humano, social y cultural en las que se destaca la importancia de la familia a la hora de que las personas dispongan o accedan a las oportunidades que socialmente se

presentan para mejorar (Nieves, Bentancort y Cabrera, 2013). Esta interrelación de características de la familia se plasma en cómo se ha construido y se va mejorando el índice de estatus social, económico y cultural (ISEC) que se utiliza para determinar algunos de los factores que repercuten en el rendimiento académico. Como explica Gil Flores (2013), en la elaboración del ISEC se han tenido en cuenta las variables habituales mediante las que se conoce el nivel educativo y ocupacional de los padres y los recursos en el hogar.

Asociados al nivel socioeconómico y cultural se encuentran los estilos de vida. Por ello, en las investigaciones de índole sociológica se observan también otras características del contexto familiar que se corresponden con el funcionamiento familiar y que afecta al modo de entender y acometer las prácticas educativas, abarcando las relaciones entre los miembros de una familia, las actividades realizadas, las actitudes, los valores y las normas por la que se rige la vida familiar. Interesan en el tema que estamos estudiando asuntos como las actitudes paternas hacia la educación, la motivación de los hijos, la ayuda en las tareas académicas y para casa, las aspiraciones educativas sobre los hijos, las actividades culturales en las que participa la familia, los hábitos de trabajo, la toma de decisiones para la vida familiar, la estabilidad familiar, el estilo comunicativo, la unidad familiar, entre otras.

Confirmamos que desde ambas disciplinas, psicología y sociología, se tratan los mismos asuntos que afectan al funcionamiento familiar en general y a la educación en la familia en particular. A su vez, el funcionamiento familiar que se pone en marcha a partir de las relaciones familiares, influye en el aprendizaje, y en todos los fenómenos de índole psicológica que se acaban de considerar en líneas precedentes.

En resumen, se podría entender que las condiciones económicas, sociales y culturales repercuten en la implicación de los padres, en su capacidad y disponibilidad en el cuidado de los hijos. La función del cuidado es una de las funciones más importantes atribuidas socialmente a la familia, a partir de la que se evalúa el funcionamiento familiar; la educación familiar se relaciona con el cuidado de dos modos: el cuidado, el buen cuidado, constituye un recurso educativo en la familia, y uno de los contenidos del cuidado de los padres a sus hijos consiste en educar. La capacidad y disponibilidad de los padres está mediada por su bagaje cultural; los valores culturales median la consideración de cómo debe ser una familia, su funcionamiento, la educación familiar y la educación de las personas. La cultura modera también el establecimiento de un clima familiar u otro, la dinámica de las relaciones intrafamiliares, el modo de entender y asumir los vínculos, la forma de comunicarse.

La interrelación de tantas y diversas variables dificulta el alcance de las investigaciones empíricas, que tienen que centrarse por método en algunas de ellas y correlacionarlas con el rendimiento académico. No obstante, se puede entrever qué educación familiar facilita el rendimiento académico.

4.3. Implicación, responsabilidad y apoyo de los padres

En el último informe PISA 2012 (OCDE y MECD, 2013: 91) se señala, refiriéndose a la Educación Secundaria: "Las diferencias en el rendimiento del alumnado dentro de los centros es mayor que entre los centros, es decir, la variabilidad de resultados se debe más a factores propios de cada alumno, como su grado de interés, motivación, capacidades, etc., que a las características mismas de los centros educativos". Este dato hace pensar que la educación familiar es una de las causas de las diferencias de resultados académicos. Lo que se confirma cuando en el mismo informe se explica que los resultados de los escolares de familias españolas obtienen peores resultados que los alumnos de familias europeas con el mismo nivel socioeconómico.

Implicación, responsabilidad y apoyo de los padres son las categorías objeto de estudio más habituales en la investigación actual para comprender un aspecto importante de la dinámica familiar y su influencia en el bienestar, salud, crecimiento, aprendizaje, comportamiento de los niños, adolescentes y jóvenes. La estructura familiar, el estatus socio-cultural y económico, y el clima familiar condicionan la implicación familiar y esta la educación de los hijos (Suárez Fernández *et al.,* 2011).

Para comprender con más precisión cómo es esa relación implicación familiarrendimiento académico, se elabora la categoría implicación educativa. ¿Qué se entiende por implicación? El conjunto de conductas de los padres con las que influyen en la motivación, el autoconcepto (considerando también el autoconcepto académico), la concentración, el esfuerzo, y la actitud de los hijos respecto al aprendizaje; las conductas de los padres inciden indirectamente en las conductas de autorregulación en el proceso de estudio, es decir, contribuyen al desarrollo de los conocimientos, actitudes y comportamientos asociados al éxito escolar. Se clasifican en cuatro tipos de conductas desde la perspectiva de la psicología de la educación: modelado, estimulación, facilitación o ayuda y recompensa. Tienen que ver con las expectativas sobre el rendimiento y la capacidad de los hijos para alcanzar logros relevantes; el interés respecto a los trabajos y vida escolar de los hijos, el grado de satisfacción ante los resultados obtenidos, la ayuda que prestan en la realización de las tareas y el refuerzo al desempeño de los hijos en la escuela.

La implicación parental educativa supone dos grandes campos de actividad: la participación en la escuela o centro educativo y el clima en el hogar que facilita el proceso de escolarización. Se examinan los resultados obtenidos de estudios de campo recientemente realizados.

4.3.1. Implicación educativa de los padres en el hogar

Cuando los padres hacen de su hogar un ambiente educativo y de aprendizaje se implican educativamente. La implicación educativa de los padres en el hogar se entiende en un sentido más estricto como la supervisión general de las actividades de aprendizaje de los hijos. Incluye: actividades extraescolares, cursos, actividades de ocio culturales, acompañamiento en la realización de las tareas para casa. Este contexto educativo facilita

el desarrollo cognitivo de los hijos y también crea un clima de cooperación, confianza, sociabilidad positiva que afianza actitudes y hábitos que facilitan el aprendizaje en el hogar familiar y en la escuela, tornándolo más grato y eficaz.

En las investigaciones sobre la relación entre implicación educativa de los padres y rendimiento académico que se recogen en estas páginas, este se considera globalmente y no atendiendo a materias específicas. La relación positiva es mayor en las etapas de Educación Primaria y Secundaria que en Infantil, incluso sobresale en Secundaria. Se puede examinar este tema teniendo en cuenta los estudios que abordan directamente la implicación parental y el rendimiento académico o aquellas otras investigaciones que indican más indirectamente la oportunidad y calidad de la implicación parental en la creación de un clima propicio al aprendizaje.

A) Relación directa entre implicación educativa de los padres y rendimiento académico

Se extraen algunas conclusiones de trabajos recientes sobre la relación rendimiento académico y aspectos de la implicación familiar realizados en España: rendimiento en Educación secundaria en Galicia (Barca, Mascarenhas, Brenlla y Morán, 2012) rendimiento en Educación infantil, primaria y secundaria, el metaanálisis de 37 investigaciones de todo el territorio español (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014a).

La comunicación en la familia facilita el rendimiento académico. La comunicación entre los padres y en lo que concierne a la educación de los hijos, supone un acuerdo en el modelo educativo que les sirve de guía en sus acciones educativas y también en la relación con el centro educativo, como veremos en el apartado siguiente. La comunicación facilita la relación adecuada entre padres e hijos y un saber ambas partes qué rendimiento académico es el deseable. Los conflictos se controlan mejor cuando la comunicación es positiva. La comunicación permite transmitir el grado de satisfacción y las expectativas. La satisfacción por el esfuerzo que hacen los hijos y por el rendimiento logrado, la satisfacción de los hijos con sus padres respecto a cómo enfocar el estudio refuerza la posibilidad de mejorar el rendimiento académico. El rendimiento académico es más alto en la medida en que las percepciones de los hijos sobre la satisfacción de los padres en los resultados también aumenta la motivación por el aprendizaje, para hacer las tareas, por terminar con éxito los estudios y obtener mejor trabajo.

Se obtienen correlaciones positivas y significativas del rendimiento académico en la etapa de Secundaria con las siguientes variables familiares: satisfacción familiar del rendimiento/trabajo escolar o valoración del estudio por parte de la familia; correlación positiva, no siempre significativa, entre rendimiento académico y la variable familiar colaboración familiar con el centro y valoración positiva de la capacidad y esfuerzo; correlación positiva con expectativas familiares sobre estudio y futuro del alumno (Barca *et al.,* 2012). Según Castro *et al.* (2014a), el rendimiento académico se relaciona con los

hijos de familias que tienen altas expectativas académicas y mantienen una comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares y en el desarrollo de hábitos que facilitan el aprendizaje académico como es la lectura.

Un tema al que se ha prestado especial atención es la supervisión y colaboración de los padres en las tareas para casa de los hijos asignadas por los docentes. Se sostiene que, en general, la implicación parental para que los hijos realicen las tareas para casa ayuda al mejor rendimiento porque facilita el aprendizaje: se adquieren competencias académicas y hábitos necesarios para estudiar (organización del tiempo, de las actividades que hay que hacer), se motiva para poner el esfuerzo necesario, se ayuda a superar las dificultades en el estudio y se refuerza no solo el esfuerzo sino también los resultados. Pero no es solo que al ayudar los padres a sus hijos, estos logran un mejor desempeño en su trabajo escolar, sino que se incide con esa colaboración en una mejor comunicación entre padres e hijos. Además, la colaboración de los padres sirve para comprobar otras características de la implicación educativa de los padres que facilita el rendimiento académico, como es la mejor relación con el centro.

Si bien se puede afirmar que, en general, la implicación educativa de los padres en los hogares es positiva para el éxito escolar de los niños y adolescentes, no sirve de igual manera cualquier clase de implicación, e incluso en algunos casos puede ser hasta perjudicial para los hijos. Se pueden destacar los beneficios de la implicación educativa de los padres: los hijos mejoran en sus competencias, los padres conocen mejor a sus hijos y pueden atender mejor a sus necesidades, amén de alentar una motivación intrínseca; al valorar el esfuerzo de los hijos, el trabajo escolar y la labor del profesorado, crean un clima positivo que facilita la orientación del aprendizaje de los hijos. Para obtener estos efectos, la implicación educativa de los padres tiene que ayudar a fortalecer la capacidad de los hijos para aprender y a fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje, con muestras de afecto y manteniendo creencias positivas. El modelo opuesto, centrarse en un control que interfiere en el aprendizaje, obsesionarse con los resultados, con afectos negativos que confluyen en la decepción y frustración, con creencias negativas, conlleva una implicación de los padres que obstaculiza el proceso de aprendizaje de los hijos y su rendimiento.

B) Relación implicación parental y clima familiar educativo

No se establecen relaciones correlativas en las investigaciones entre las carencias en las relaciones familiares y la implicación parental, pero sí se puede deducir razonablemente que los déficits en las relaciones en la familia, hacen que la dimensión de la implicación parental que consiste en crear hogares educativos en los que se impulsa el aprendizaje escolar se torna más ardua. En algunos estudios se analiza qué factores relacionados con la implicación educativa de los padres influyen en el abandono escolar. Los factores familiares más influyentes y que tienen repercusión en cómo se produce la implicación familiar y se conforma un hogar educativo son: cambios de vivienda unidos a

los cambios de situación conyugal, el poco refuerzo familiar para estudiar, el ejemplo de hermanos que dejan los estudios, padres que no siguen el rendimiento de sus hijos, y la poca satisfacción de los alumnos con el ambiente de su hogar.

Cuando fallan las relaciones paterno filiales desciende el sentido de autoeficacia, es decir, las creencias que tienen sobre su capacidad, de los padres y de los hijos, en los comportamientos que esperan los unos de los otros en dirección recíproca (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013). El apoyo de los padres, y su percepción como tal, repercute en la aspiración a unos determinados resultados y en el esfuerzo, la perseverancia, la resistencia a la adversidad, el estrés y la depresión. La autoeficacia académica está relacionada con el propósito de logro, la motivación, las destrezas cognitivas básicas y, por tanto, con el rendimiento académico general. Esto se comprueba en todas las edades. Las relaciones familiares hacen que el entorno familiar sea estimulante, se da respuesta a los comportamientos de los hijos, se contribuye al desarrollo emocional y se facilita una adecuada disciplina que facilita el control interno y la autonomía. Y ello, lógicamente, repercute en el aprendizaje y el rendimiento.

Está comprobado que la calidad de las relaciones paterno filiales influyen de manera directa en el desarrollo socio-emocional de los hijos (que incluye la capacidad de autorregulación de emociones y las estrategias de afrontamiento). Las relaciones entre los padres afectan indirectamente a la autorregulación de los hijos porque repercuten en la relación padres e hijos. La relación conyugal satisfactoria es una condición de una mayor disponibilidad de los padres respecto a sus hijos. Aunque se cuenta con evidencias suficientes sobre los efectos directos e indirectos de las relaciones entre padres, y entre padres e hijos, las consecuencias de estas relaciones dependen de la percepción que tengan los hijos (García Moya, Rivera, Moreno y López, 2013).

La calidad de las relaciones paterno-filiales es el componente principal del clima emocional familiar percibido por el niño. Tiene un efecto directo sobre la adaptación de los hijos y esta, la adaptación o el malestar emocional, repercute en un peor rendimiento escolar. Los cambios de estructura familiar suponen cambios de funcionamiento familiar: a mayor conflicto, peor rendimiento (Iraugui, Martínez-Pampliega, Iriarte y Sanz, 2011).

4.4. Implicación educativa de los padres y su relación con el centro educativo

En un reciente estudio promovido por el Consejo Escolar del Estado (Gaviria, 2014), sobre la participación de las familias en España, se constata que la participación de las familias eleva la calidad de la educación en los centros educativos, considerándose todos los tipos de participación; en lo que concierne al rendimiento académico, el tipo de participación que más se relaciona con mejores resultados académicos es la participación educativa. A esta misma conclusión se llega a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto 6 del INclud-ed Proyecto (Flecha, 2012), Proyecto Europeo en el que se estudia estrategias desde la educación para la inclusión y cohesión sociales en Europa, y en el que se muestra que la participación decisoria, la evaluativa y la educativa son las que pueden influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, probabilidad que no

se observa en la participación informativa o consultiva.

La implicación educativa, en la dimensión de relación con el centro educativo, coincide con lo que se designa como participación de los padres en los centros educativos, identificándose con un tipo de participación, la participación educativa, es decir, la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación (Reparaz y Naval, 2014). En concreto, se trata de actividades como: entrevistas con el profesorado e intercambio de información, asistencia a eventos escolares, apoyo en actividades escolares y extraescolares, asistencia a cursos de formación para padres. Estas actividades se componen de comunicación, coordinación y cooperación de los padres con los agentes educativos de los centros. Su fundamento descansa en la actitud de coincidir y compartir: objetivos educativos generales, valores, prácticas, esfuerzos, y en la asunción de una responsabilidad compartida entre la casa, la escuela y la comunidad para la educación de los niños y adolescentes.

El tema de la necesidad de compartir "sentido educativo" entre padres y centros educativos está presente como una cuestión que se resalta en las investigaciones que versan sobre implicación familiar y rendimiento académico. Los investigadores subrayan la interacción positiva entre los objetivos educativos que se proponen en familia y los de profesores o escuelas, hasta el punto de considerarse un predictor importante en el desarrollo de los alumnos a todas las edades. (Barca *et al.,* 2012). La referencia a esa conveniencia no solo se comprueba respecto al rendimiento académico, sino que también se relaciona con la ayuda al desarrollo de los hijos-alumnos en todos los aspectos, preparándoles para la vida adulta y, en particular, con el logro de comportamientos ajustados a los diversos contextos en los que se desenvuelven. Se resume en la siguiente ideación pedagógica: que los niños reciban el mismo mensaje en el hogar, en la escuela y en la sociedad. La coordinación educativa como elemento fundamental de la participación de la familia es un factor más relevante en el rendimiento de los alumnos que otros factores como son la estructura familiar y el nivel socioeconómico o educativo de los padres.

La valoración de las familias a propósito de los centros educativos y de los profesores, así como sus expectativas respecto al logro de sus hijos, están relacionadas con la colaboración y participación en las escuelas porque contribuyen decisivamente a crear un clima que puede propiciar un entorno educativo familiar favorable a que la educación escolar discurra con éxito. La investigación de Parra, García, Gomariz y Hernández (2014a, 2014b) facilita el conocimiento de cómo es la participación de las familias en las escuelas españolas. Resumimos los datos que se ofrecen.

Cuadro 4.1. Características de las familias según su implicación y participación (elaboración propia a partir de Parra et al.*, 2014a: 138)*

Familias con alta implicación y participación efectiva	*Familias con baja implicación y participación formal*
Frecuencia y calidad de la comunicación familia-centro educativo.	No frecuencia ni calidad de la comunicación.

Participación activa en actividades organizadas por el centro.	Poca participación activa en actividades.
Sentimiento de pertenencia e identificación con el centro.	Débil sentimiento de pertenencia e identificación.
Compartir objetivos educativos comunes con el centro.	Poca actividad para perseguir los mismos objetivos que el centro.
Interés en la información acerca de sus hijos (vida escolar).	Poca información por faltar comunicación.
Implicación como promoción de la autonomía y responsabilidad del estudiante.	Poca implicación para fomentar autonomía y responsabilidad.
Implicación directa en actividades culturales.	Menor implicación en actividades culturales.
Participación en asociaciones diferentes al centro escolar.	Conocimiento y pertenencia al AMPA.
Implicación en el AMPA.	Participación en el Consejo escolar.

Si se relaciona participación educativa de la familia con el rendimiento académico en las distintas etapas, los elementos que mayor efecto tienen son los siguientes, según Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navaro (2014b: 167-169):

a) Educación Infantil

- Sentimiento de pertenencia al centro (destaca bastante respecto a los demás).
- Altas expectativas académicas por parte de los padres.
- Ambiente y supervisión educativa de los padres.
- Percepción de la comunicación con los diferentes miembros del centro educativo (destaca mucho menos que los anteriores).

b) Educación primaria

- Aspiraciones educativas.
- Sentimiento de pertenencia al centro.
- El estudiante no necesita ayuda en las tareas para casa.
- Ser socio del AMPA (este elemento junto con los siguientes se quedan a bastante distancia de los anteriores).
- Participación en las elecciones del Consejo escolar.
- Un buen ambiente de estudio.

En la etapa de Educación Secundaria se repiten los mismos resultados que en Educación Primaria a excepción del dato "ser socio del AMPA". No son significativos en la etapa de Educación Infantil, el nivel socioeconómico y los tipos de centros (públicos, privados, concertados) y resultan algo más significativos en la etapa de Educación

Primaria. En Educación Secundaria sí es más significativo el nivel socioeconómico en particular cuando se trata de familias inmigrantes, pero el tipo de centro no es tan importante. La mayor comunicación con el centro suele ser en los casos de peor rendimiento académico.

Los beneficios de esa adecuada confluencia en lo educativo de escuelas, familia y sociedad están confirmados en grupos diversos por situación económica, étnica, socio-cultural, e incluso en el caso de niños con discapacidades (Flecha, 2012). Este dato cobra más interés en los espacios de desigualdad socioeconómica. Las familias de bajo estatus socio-cultural participan menos en la escuela, sobre todo en aquellas actividades propias de la participación consultiva y decisoria, no están disponibles ni perciben tener capacidad para realizar ese tipo de tareas. Para abatir los impedimentos que frenan la participación de los padres habría que hacer frente a solucionar problemas que exceden la acción educativa como son: lograr jornadas laborales que permitan la dedicación de tiempo a los hijos, conseguir un contexto social con más oportunidades en el que se aprecie a la educación como medio para aprovecharlas. Sin embargo sí que pueden ser más asequibles las acciones dirigidas a mejorar la educación desde los centros educativos. Hay una evidencia creciente de que ciertas características escolares pueden influir notablemente, independientemente de la clase social. Una de ellas es facilitar medios para mejorar la educación familiar, como concluyen Parra *et al.* (2014a, 2014b). Las experiencias de haber logrado la participación educativa de los padres en los centros educativos, comenzando por facilitarles su propia formación, han mostrado buenos resultados (Aróstegui, Darretxe y Beloki, 2013).

4.5. Sentido de la educación, rendimiento académico y éxito escolar

En los estudios sobre la implicación educativa de los padres en sus hogares y en los centros educativos destaca la importancia de las expectativas de los padres respecto al logro de sus hijos, su sentido de responsabilidad respecto a la educación de sus hijos y el compartir con el centro educativo esta responsabilidad. Las expectativas y la responsabilidad –personal y compartida– dependen del sentido de la educación y del sentido de educador que se posea, en primer lugar por parte de los padres, pero también del sentido de la educación y de los padres como educadores por parte de los agentes de los centros educativos.

Suárez destaca tres motivos de la implicación educativa de los padres (Suárez *et al.,* 2011): afecto por sus hijos (disponibilidad "moral" para el cuidado); sentido del rol de padres (cuales son las funciones); y percepción de la autoeficacia en la ayuda a sus hijos (saber educar, sentido de la educación, tiempo y recursos). Estos motivos están en relación con el contexto familiar, con las condiciones sociales, económicas y culturales de la familia. Si bien no se ha conseguido comprobar una relación directa entre estructura familiar y rendimiento académico ni se ha demostrado que el nivel socioeconómico determine el rendimiento académico, estas características de las familias repercuten en el clima familiar, en la educación familiar, y en la implicación educativa: en el afecto, en el

sentido del rol como padres y en la percepción de los padres sobre cómo puede ser eficaz la ayuda a sus hijos.

Se verifica que los alumnos de bajo nivel socioeconómico o los que asisten a escuelas donde los alumnos proceden de contextos familiares de bajo nivel socioeconómico alcanzan peores resultados de aprendizaje y acaban teniendo menos probabilidades de continuar estudios postsecundarios (Gil Flores, 2013: 299-300). Así mismo, se afirma que las familias monoparentales presentan por lo general más dificultades para el seguimiento de los hijos en su vida escolar. La dedicación del tiempo a los niños es un tema estudiado. Se ha destacado, especialmente en la primera infancia por su radical influencia en el desarrollo cognitivo, social y conductual, que acaba reflejándose también en el rendimiento escolar (Del Boca, Flinn y Wiswall, 2014). Cualquier circunstancia que impida a los padres esta dedicación es causa de una educación familiar más precaria.

Algunas circunstancias, frecuentes en las familias, condicionan la disponibilidad y el cuidado de los más pequeños, como son: no lograr conciliar vida familiar y laboral, y los cambios de estructura familiar. Los procesos de separación, divorcio y reconstitución de la familia suponen una alteración en la relación paternofilial y en las condiciones de vida de los hijos. Los procesos de conflicto reducen la capacidad de los padres de atender las demandas de los hijos. Estos tienen que hacerse a nuevas organizaciones de espacio, de tiempo, a nuevas relaciones, a nuevas normas y orientaciones a veces disonantes por parte de los familiares que están a su cargo. Algunos estudios lo evidencian en la etapa de Primaria (Gutiérrez-Domènech, 2009).

La educación de los padres es la variable que mejor predice el mayor rendimiento; es suficiente el nivel universitario de uno de ellos para lograr ese buen resultado. Los padres con mayor nivel educativo tienen más expectativas respecto a la posibilidad de que sus hijos lleguen a la universidad y más probabilidad de éxito. Así se ha constatado en la etapa de la Educación Secundaria, en un estudio realizado en Canarias atendiendo a la importancia del capital social (Nieves *et al.,* 2013). En la Educación Secundaria se muestra que el nivel educativo de los padres influye sobre su rol y sobre la percepción de su capacidad educadora (Barca *et al.,* 2012). Al valorar los factores que influyen en el rendimiento en Educación Primaria también se evidencia esta realidad; el nivel educativo de los padres influye más en el rendimiento académico de los hijos que la renta o situación laboral (Gutiérrez-Domènech, 2009).

Si las creencias que las familias tienen sobre cómo aprenden sus hijos e hijas y sobre su papel en el aprendizaje, así como el sentido de autoeficacia son variables relevantes (Aróstegui *et al.,* 2013), se comprende que padres con mejores niveles educativos están más preparados para educar a sus hijos y para seguir su vida escolar. Los padres que han alcanzado un buen nivel educativo conocen mejor los centros educativos, las demandas sociales educativas, así como el proceso de aprendizaje de los hijos. Y en ese sentido pueden comprender mejor cuál es su papel y cuál es el papel del profesorado, y en todo caso, si saben poco de la práctica educativa familiar, están más preparados para aprender, para informarse, para incorporar novedades. Pueden, a su vez, implicarse mejor en la

educación de sus hijos porque conocen y aprecian fines, contenidos, recursos y procedimientos educativos. Con más educación, los padres tienen más capacidad para actuar con libertad y responsabilidad en la elección del tipo de educación que consideran mejor para sus hijos. La educación familiar, la educación dirigida a los padres, puede ser un modo indirecto de facilitar a todas las personas los medios para aprovechar las oportunidades que la educación propicia.

4.5.1. El sentido de la educación

El informe PISA del 2012 confirma estas afirmaciones respecto a la Educación secundaria y conduce a pensar, como consecuencia de la comparación de España con otros países de la OCDE, que además del nivel educativo y ocupacional, tiene que haber otro elemento que marque la diferencia que se constata en los resultados de rendimiento académico. Entresacamos estas conclusiones:

> El nivel de estudios de los padres incide significativamente en el rendimiento del alumnado en las tres áreas de PISA, tanto en España, como en el conjunto de los países de la OCDE y de la UE (OCDE y MECD, 2013: 93).

> Se puede destacar que los resultados de los alumnos de España cuyos padres tienen solo estudios obligatorios (nivel educativo bajo) superan significativamente los resultados del promedio de la OCDE y de la UE. No obstante, en los tramos correspondientes a los niveles educativos más elevados de las familias, España obtiene resultados ligeramente inferiores a los de la OCDE y UE, e inferiores a los que se podrían esperar si la variabilidad asociada a este factor fuera la misma en España que en la OCDE y en la UE (OCDE y MECD: 94).

> Los alumnos españoles cuyos padres ocupan puestos de trabajo cualificados son los que obtienen mejores puntuaciones medias en matemáticas (529 puntos), 79 puntos más que aquellos cuyos padres ocupan puestos básicos, seguidos de aquellos alumnos cuyos padres ocupan puestos no manuales semicualificados (507 puntos). Resultados similares se observan tanto en la OCDE como en la UE. En las ocupaciones semicualificadas no se aprecian diferencias significativas entre los alumnos españoles y los del conjunto de países de la UE. Sin embargo, sí que se observan diferencias respecto a la OCDE, siendo estas más llamativas en las ocupaciones cualificadas y básicas. De nuevo, aunque en menor medida que en el caso del nivel educativo de los padres, los alumnos españoles más favorecidos por el factor "nivel de educación de los padres obtienen resultados inferiores a los que cabría esperar (OCDE y MECD, 2013: 95).

Quizás la diferencia se produzca por la educación familiar y la educación escolar, o por la relación entre ambas. Se han hecho estudios sobre cómo se puede hacer que los padres conecten más significativamente e intencionalmente con la vida académica de sus hijos (Kyle, 2011). Con frecuencia no hay una continuidad ni consistencia en los objetivos que se proponen las escuelas, los profesores, los padres y los alumnos (en el caso de alumnos que han alcanzado el último ciclo de Primaria o ya están en la etapa de Secundaria). Incluso se debaten socialmente algunas cuestiones: ¿El éxito de la escuela se

identifica con el rendimiento académico de sus alumnos? ¿Se podrían consideran otros "rendimientos" u otros objetivos en la educación –inclusión, socialización, civismo–? ¿Es posible lograr todos esos rendimientos a la vez? ¿A qué le dan más valor los padres con la escolarización de sus hijos? Responder a estas preguntas por parte de escuelas y familias es un paso imprescindible para enfocar cualquier estrategia que de unidad a las acciones de los agentes educativos principales de niños y adolescentes.

La convicción que da un sentido profundo a la educación, comprendiendo su importancia en la vida de las personas, es la principal motivación para dar a la tarea de educar el espacio y el tiempo necesarios. Por ello, los padres tienen que estar convencidos, y desde esta convicción dar a la educación un lugar principal entre todas las actividades de cuidado que realizan para sus hijos. Para otorgarle este puesto, los padres tienen que hacer proyecto educativo con sus hijos, establecer fines y medios. Y en ese proyecto comprender el papel de la escuela que, a su vez, tiene un proyecto con sus alumnos. La colaboración padres y centro educativo tiene un fondo, un coproyecto educativo. El éxito de la escuela es lograr que esos coproyectos, pensados, trabajados, a poder ser en diálogo con todos los agentes implicados, sigan su curso y culminen. El rendimiento académico es un contenido-fin de ese coproyecto. La escuela de éxito no es exactamente la que alcanza unos resultados, o los mismos o mayores resultados que otros, sino la que colabora con las familias para que cada alumno-hijo aproveche al máximo la oportunidad de aprender y crezca de manera integral.

Los cambios sociales en los que se observa la transformación de las formas de vida que también suponen cambios en la vida familiar hacen necesaria una reconsideración de los valores; y una reflexión sobre los valores desemboca en el sentido de la educación, de la educación dentro de la familia y hacia fuera en conexión con la escuela. El proyecto educativo acaba dependiendo de la calidad de las relaciones interpersonales porque es de ahí donde arranca el proyecto educativo de las personas (Mínguez, 2014). En el marco de la investigación sobre capital social se destaca la importancia de la transmisión intergeneracional de valores en la familia, en coherencia con la vida social.

4.6. Interés de la educación familiar para los padres

A lo largo de estas páginas se ha destacado la importancia de la implicación de los padres en la educación de sus hijos también en lo que concierne a lograr de ellos el mejor rendimiento académico del que sean capaces. No es el principal fin de la educación pero sí una meta que sirve de señal de que se están alcanzando los fines principales de la educación. Acompañando a los hijos en su vida escolar, estos crecen en más dimensiones que el aprendizaje académico. Motivar, ayudar y capacitar para esa implicación son acciones prioritarias de la educación familiar, la educación dirigida a fortalecer a las familias. Un modo de fortalecer a las familias es apoyar la función educadora de los padres. En algunas familias se observa que requieren un cambio de actitud hacia la educación y este se propicia desde espacios de diálogo como los que se pueden configurar en programas de educación familiar.

El objetivo primordial de un proyecto de educación familiar dirigido a apoyar a los padres en la tarea educativa con sus hijos es acompañarles en el proceso de asumir su responsabilidad definiendo un proyecto educativo para sus hijos. Desde este proyecto se diseñan fines y medios de la educación en familia, introduciendo el papel de la educación escolar. La educación familiar debería ser un recurso para los padres con el que pueden capacitarse para ejercitar con responsabilidad la educación de sus hijos. La educación familiar puede ser un instrumento para mejorar la vida académica de los niños y adolescentes y, por tanto, un medio para incrementar el rendimiento académico. En esa línea discurre la instrucción dada a los padres: enseñar a los padres cómo pueden mantenerse unas relaciones afectivas saludables, conjugando exigencia, cuidado, disciplina; cómo se puede promover la autonomía y control propio para las actividades que supone el aprendizaje; cómo fortalecer la autoeficacia parental para contribuir a la autoeficacia académica de los hijos.

En aras de apoyar el sentido educativo de los padres, la orientación de los expertos en temas de cuidado y atención a los hijos –profesores, pedagogos, psicólogos y médicos– no debería suplantar la tomas de decisión de los padres. El discurso de los expertos debe ser ponderado evitando que los padres piensen conquistar automáticamente logros educativos y asistenciales como resultado de la aplicación de una serie de destrezas recomendadas por la ciencia. Los fines educativos no se conquistan así y es importante que los padres asuman las ventajas de la inversión educativa y acepten con serenidad los riesgos. La autoridad de los expertos no debería sustituir la autoridad de los padres. En este sentido, habría que acoger entre los contenidos de la formación del profesorado, su visión del papel de los padres y de la educación familiar para integrar el trabajo educativo de la escuela con el de la familia (Epstein, 2013).

La necesidad de la educación familiar es más patente en aquellas familias en las que los padres no disfrutan de un nivel educativo suficiente para entender el valor de la educación en general y para acometer las prácticas propias de la educación en familia, entre las que se encuentran el esfuerzo de acompañamiento requerido por los hijos en su vida escolar. Con familias que se encuentran en esta situación, la aplicación de algunos programas como los se llevan a cabo en el marco de las comunidades de aprendizaje están dando buenos resultados.

La investigación de Flecha (2012) en relación con el Proyecto INCLUD-ED, anteriormente citado, saca a la luz que son ya muchas las experiencias con resultados positivos de las acciones con padres dirigidas a mejorar sus competencias educativas. Tienen como consecuencia enriquecer los ambientes socioculturales de los estudiantes y con ello se mejora el rendimiento. Propiciar la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad en actividades educativas, actividades de aprendizaje de los estudiantes en horas regulares de la escuela y después de la escuela son un modo efectivo de transformar el contexto sociocultural.

5
Familia y éxito educativo. Rasgos, evidencias empíricas y repercusiones socioeducativas

5.1. Planteamiento

Con el propósito de ser didácticos en la estructuración del trabajo y con el ánimo de contribuir a intensificar un campo de estudio tan atrayente como es el relativo a la influencia de la familia en el éxito educativo, queremos declarar –*ab initio*–los objetivos e hipótesis empleados a la hora de configurar el trazado final del texto. Recuérdese, en este sentido, que su título hace alusión a la perspectiva pedagógica, circunstancia que ya prefigura, aun dentro de un marco de libertad, nuestras posibles aportaciones.

Una visión inmediata sobre qué es y qué connotaciones despierta la expresión "familia y éxito educativo", nos conduce a responder de manera directa: un problema de política educativa con significados, actores, mediaciones y contenidos plurales y relativamente complejos. Nos enfrentamos con una relación densa –en sentido etnográfico– y transdisciplinar, que concierne no solo a la descripción y explicación de la incidencia de los factores familiares en educación –incluidos los efectos perversos (Alonso, 2014)–, sino que afecta también a la prescripción y carácter normativo de una política educativa orientada a incrementar la eficiencia y el rendimiento de los sistemas educativos, garantizar la igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades educativas (Domina, 2005). Discursos, valoraciones y conductas que desde una perspectiva historiográfica exhiben una genealogía de larga duración (Altarejos, Rodríguez y Vergara, 2014), pero cuya oportunidad y relevancia ha experimentado –veinticinco siglos después de las reflexiones de Platón *(Protágoras,* 325 c-d; *Leyes,* 643b-644b) y de Aristóteles *(Ética a Nicómaco,* VIII, 1162 a; *Ética Eudemia,* VII, 1242 a-b)– un crecimiento exponencial (Bernardi y Cebolla, 2014).

Conjunto de interacciones que se han desarrollado, de manera no uniforme, en una doble dirección. De una parte, la preocupación política, muy agudizada en estos últimos años, por evaluar e incrementar los resultados educativos ha provocado, sin ningún género de dudas, una mayor atención investigadora –durante algunos años silente y controvertida– hacia las variables de ámbito familiar y su incidencia en el fracaso escolar,

la desigualdad educativa y el rendimiento escolar, tal y como muestran los estudios PISA *(Programme for International Student Assessment*, www.oecd.org/pisa) de la OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ferrer, 2012; OCDE y MECD, 2013; Pedró, 2012)–. Por otro lado, aun reconociendo la oportunidad y fecundidad heurística del debate en torno a la actual prioridad política por resolver la función de productividad en educación y prescribir políticas eficientes, conviene subrayar que la reflexión pedagógica, varios siglos centenaria, ha venido advirtiendo de forma reiterada que el éxito educativo no puede identificarse de forma simplista, reduccionista y equivocada con rendimiento escolar. Conscientes de su relevancia y potencial innovador, afirmamos la tesis de centralidad que entre los objetivos de la educación corresponde a la formación moral y cívica de los educandos, es decir, su emancipación, responsabilidad y autonomía, comportándose como ciudadanos racionales y libres en una sociedad participativa, democrática y cosmopolita (Santos Rego, 2013). Sostenemos que la educación moral es el eje de coordenadas e irradiación de todo el proceso educativo y elemento inexcusable en toda definición de la finalidad educativa. Desde hace décadas se habla de educación moral como si se tratase de un proceso educativo independiente, como si la educación no tuviese como gran objetivo dotar de moralidad al hombre o como si fuese posible la existencia de un programa educativo sin educación moral. Y en este objetivo es preciso atribuir a la familia una función de liderazgo y una indiscutible posición de privilegio (Mínguez, 2014).

Desde la perspectiva de la pedagogía política y curricular, la valoración correcta de las mediaciones de la familia en educación, incluso su comprensión, exige, por tanto, ir más allá de la función de productividad y del movimiento de evaluación externa de los sistemas educativos –aun reconociendo su rigor metodológico, continuidad en el tiempo, pretensión de independencia y contribución a la eficiencia educativa–, revisando en profundidad todas sus dimensiones y la forma en que pueden ser objeto de intervención política. Objetivo que ahora se ve reforzado, tal vez más que en ninguna otra época anterior, por los requerimientos inducidos, de una parte, por alternativas radicales a la invención cultural de la institución escolar como el derecho a educar en casa –*homeschool* (Goiria, 2014)– y, por otro lado, por el impulso del derecho universal a la educación y por una educación para todos, inclusiva, intergeneracional y a lo largo de la vida (Jiménez Eguizábal y Palmero Cámara, 2007).

La cuestión planteada nos invita, sobre todo, a seguir reflexionando. Pensaba José Ferrater Mora que las realidades consideradas como absolutas son en rigor términos finales de ciertas tendencias, nunca alcanzadas de manera total o definitiva. Una aproximación a los fundamentos de la realidad, aunque en todo caso resulta inquietante y una evidente situación de riesgo, constituye la senda teórica más original y fecunda desde el punto de vista heurístico. Consecuentemente, nuestra exploración intelectual asume un primer núcleo de preocupaciones, que tendremos que solventar con todo tipo de cautelas metodológicas, polarizadas en torno a tratar de identificar los distintos rasgos y efectos de la influencia familiar en educación.

Asumiendo, como sugiere el epistemólogo tejano Larry Laudan (1993), el

requerimiento de demostrar por qué la ciencia es un instrumento eficaz para la solución de problemas, la reflexión nos conducirá, en el segundo bloque de objetivos, a una consideración complementaria relacionada con el marco sociocultural, e incluso político, donde la educación familiar y la implicación de la familia en los asuntos educativos puede hacerse realidad, explorando prescripciones curriculares y políticas públicas para implementar mejoras empíricas y posibles actuaciones para reducir las desigualdades educativas. Ligeros de equipaje, revisaremos el valor y límites de algunas pautas pedagógicas para incrementar y, en la medida de lo posible, normativizar la participación de las familias en la educación, lógicamente compatibles, de una parte con el marco jurídico que atribuye un conjunto de poderes y atribuciones a las familias en el ámbito educativo (Meix, 2014) y, por otro lado, con la pedagogía diferencial, incluida la mediación del contexto familiar en la autorregulación de la conducta con evitación de conductas agresivas o de vicitimización (Piñero, Arense y Cerezo, 2013). En este sentido, resulta relevante constatar que la educación familiar y la participación de las familias en la dimensión pública de la educación no se opone ni a la educación cotidiana, siempre situada y contextualizada, ni a la compensación de las desigualdades y la atención a la diversidad propias de una sociedad plural. Del lugar inicial arranca la fuerza que nos empuja irresistiblemente hacia otros lugares, o quizá fuera de todo lugar según expresa de forma metafórica y sugerente Claude Esteban: "aquello mismo que hinca sus raíces en lo más circunstancial de un destino particular, de una tierra situada, de un tiempo inmediato, puede y debe encimarse hasta los ramajes inmensos del árbol único" *(Un lieuhors de toutlieu*, Galilée, 1979: 43).

Ahora bien, ante la cuestión central de este capítulo ¿influyen las familias en educación?, una respuesta refinada e innovadora solo puede cobrar cuerpo en un ejercicio de determinación textual de su sentido y objeto. Considerando esta premisa, resulta obvio que reforzar la tesis de esta ponencia solo puede tener éxito en su vocación de transformar la política curricular y resultar satisfactoria para la sociedad cuando su cuadro interpretativo contiene, además de suficiente nivel de reflexividad epistemológica, evidencias empíricas. Y en esta dimensión, nada más oportuno que acometer un estudio de campo sobre características sociodemográficas, calidad de vida familiar y rendimiento académico, cuyos resultados nos proporcionan pistas de solución a la desafiante pregunta de cómo influyen las familias en educación, qué efectos tiene y a través de qué decisiones curriculares y acciones políticas pueden implementarse sus mecanismos de influencia.

Estamos persuadidos de que poner en valor la educación familiar e intensificar los campos de mediación pedagógica de la familia, además de incrementar los resultados del sistema educativo –aun siendo conscientes de la existencia de tesis contrarias (Robinson y Harris, 2014)–, guarda relación con ensanchar la posibilidad y contenidos de la educación en valores, factor determinante para poder formar educandos responsables y autónomos, que se atreven, siguiendo la sugerente invitación kantiana, a servirse de su propia razón –*¡Sapereaude!*– y a formar parte, practicando las virtudes públicas y los valores democráticos esenciales, de la nueva ciudadanía en una sociedad plural y

comprometida.

5.2. Factores familiares, éxito educativo y políticas curriculares. Valor y límites de las recomendaciones

En el transcurso de los últimos años las sociedades más avanzadas han experimentado una dinámica ininterrumpida de modernización, cuya dialéctica ha inducido la aparición de nuevas señas de identidad cultural reforzadas por el desarrollo en paralelo de emergentes inquietudes y expectativas sociales (Arendt, 1996; Giddens, 1997). La intensidad y el alcance de algunas de estas consecuencias de la modernidad, de modo muy particular las que afectan más directamente a los atributos culturales, han contribuido, si bien no de forma exclusiva, a transformar el universo educativo, tanto en sus dimensiones formales como en las no formales e informales, al contemplar su carácter decisivo para configurar y transformar la endoculturación individual y las estructuras y mentalidades colectivas en torno a un determinado esquema de valores compartidos.

En el proceso seguido, uno de los mecanismos más interesantes ha sido la introducción y generalización, bajo un modelo de rendición de cuentas, de evaluaciones externas del sistema educativo, marcadas por la impronta de la eficiencia de los resultados. En este contexto, aun cuando ya Coleman (1987) advirtiera de la influencia del entorno sociofamiliar del alumno en el rendimiento académico, no resulta exagerado afirmar que han sido los datos aportados por este tipo de evaluaciones relativamente recientes las que han removido los principios generales de igualdad educativa, y particularmente la igualdad de resultados académicos (Grisay, 1984), al tiempo que han tenido una innegable influencia en la reivindicación del entorno sociofamiliar del alumno como uno de los elementos relevantes para explicar las diferencias del rendimiento académico y la disparidad de resultados en las evaluaciones externas del sistema educativo (Calero y Escardíbul, 2007; Ermisch y Francesconi, 2001; Zancajo, Castejón y Ferrer, 2012).

Los sistemas educativos, de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a revisar los procesos de participación de la familia en la escolarización y a reconceptualizar sus dimensiones con el objetivo de dar cumplida respuesta a las necesidades formativas de nuestro tiempo, con evidentes repercusiones políticas y organizativas, entre las que merece destacarse la revitalización de los Consejos Escolares.

La nueva conciencia social emergente y ambiciosos planteamientos educativos renovadores han provocado la configuración de nuevos lenguajes y procedimientos en la organización y funcionamiento de los centros docentes, así como en el conjunto de experiencias instructivas que en ellos se diseñan y operan a través de los distintos instrumentos de gestión pedagógica y didáctica. En este sentido, la actividad normativa de la Administración durante estas últimas décadas ha proporcionado los primeros referentes válidos y ejes vertebradores de la participación de la familia en educación a

través de los Consejos Escolares, cuyos informes anuales, plagados de sugerencias, han prestado una atención específica a la participación de las familias en educación, intentando plasmar de forma equilibrada no solo su influencia en el rendimiento, sino también su función y valor en la educación integral.

La cuestión verdaderamente problemática que se nos plantea es la de si de forma efectiva se pueden plasmar las sugerencias políticas en intervenciones prácticas, conectando pedagogía política y realidad escolar y practicando de esta manera la racionalidad crítica.

Un ensayo de concreción viene expresado en el reciente estudio del Consejo Escolar del Estado *La participación de las familias en la educación escolar*, en el que analiza, entre otros aspectos, la relación entre el grado de participación de las familias en la educación escolar y los resultados académicos de sus hijos, revelando que las altas expectativas académicas de los padres sobre sus hijos, la supervisión de las tareas y deberes relacionados con la escuela y la adquisición de hábitos lectores de la familias, son factores que influyen muy positivamente sobre el rendimiento escolar de los alumnos, independientemente de la etapa educativa. Igualmente, el sentimiento de pertenencia al centro, la accesibilidad del profesorado y la participación de los padres en las actividades que lleva a cabo la escuela son variables que se asocian de forma positiva con los resultados académicos (Gaviria, 2014). Tendencias y mejoras empíricas que resultan a nuestro entender absolutamente pertinentes para potenciar el papel mediador e intermodal –no solo deseable, sino también jurídicamente exigible– que es preciso atribuir a las familias en educación.

En España, la etapa que abarca desde Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE n° 238, de 4 de octubre) hasta la reciente publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad (LOMCE, BOE, n° 295, de 10 de diciembre) ha supuesto un ensayo permanente no solo de prácticas educativas, metodologías y evaluación educativa y psicopedagógica, sino también de exploración de diferentes cauces para la implicación, especialmente sistemas de gobernanza escolar y nuevos modelos organizativos, la mayoría de las veces más nominal y desiderativa que real, de las familias en la escuela.

Los padres son visualizados como educadores y actores relevantes del proceso educativo. Son una pieza clave como predictores del rendimiento académico de sus hijos, al comprometer a sus hijos con los estudios y al comprometerse ellos mismos con la institución académica con la finalidad de superar indicadores internos o externos al centro académico, que afectan a las actividades que realizan sus hijos. En España, y según el mencionado informe Pisa, a pesar de aumentar el gasto por estudiante en 21.108 $ entre 2003 y 2012 los resultados no mejoran (www.oecd.org/pisa). De ahí la necesidad de considerar atentamente la implicación que la familia tiene en el rendimiento académico de los hijos. Ahora bien, y como se ha mencionado anteriormente, la familia no es el factor exclusivo que influye sobre el rendimiento académico de los hijos. Como sistema abierto, la familia se encuentra en permanente cambio estableciendo interrelación entre los propios miembros de la familia y el entorno social que la rodea. Cada unidad familiar

tiene unas características asociadas a su estructura (nuclear, monoparental, reconstituida, entre otras), a la naturaleza de las relaciones que tienen lugar en su seno (estilo educativo, valores, normas y creencias) o a la asunción en la distribución de roles que la hacen diferente del resto, que imprime un sentido de identidad o pertenencia y de separación o individuación a cada uno de sus miembros. Es la encargada de suplir la satisfacción de necesidades biológicas y afectivas de los individuos, responde por el desarrollo integral de sus miembros y por la inserción de estos en la cultura, y es la fuente de la transmisión de valores para que se comporten como la sociedad espera de ellos. La respuesta a estas necesidades pueden darse de una manera adecuada o inadecuada, así como con mayor o menor amplitud y facilidad en función de las variables estructurales y dinámicas del contexto familiar (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009), de las cuales dependería la calidad de vida familiar y por tanto la consecución de los logros académicos y personales de los hijos.

Cada miembro de la familia como persona constituye, desde el *Modelo Ecológico del Desarrollo Humano,* un *microsistema* que se encuentra interconectado con otros tres sistemas (figura 5.1). El *mesosistema* es el ambiente social inmediato en el cual interactúan las personas más próximas (familia, hogar, amigos muy próximos, centro escolar, vecindario), que afecta directamente la vida de la persona, sus valores, creencias, expectativas, elecciones. El *exosistema* representa ambientes en los cuales la persona no está inserta, pero genera impactos directos e indirectos en su comportamiento, pudiendo la persona cambiar de manera decisiva su forma de actuar, su forma de percibir la vida, su percepción sobre la calidad de vida, todos sabemos la influencia, el impacto que los medios de comunicación, las redes sociales ejercen sobre las formas, estilos de vida y rendimiento académico de los hijos. El *macrosistema* se refiere a los patrones generales de la cultura, las tendencias de la sociedad, los sistemas económicos y políticos, las oportunidades de becas, ayudas materiales, entre otros, que influirán en las igualdades o desigualdades en educación. La conjunción de estos tres últimos subsistemas y la forma en cómo interaccionan con el microsistema inciden en la percepción de calidad de vida y por tanto en los resultados académicos del sujeto (Bronfenbrenner, 2011; Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero y Tamarit, 2013).

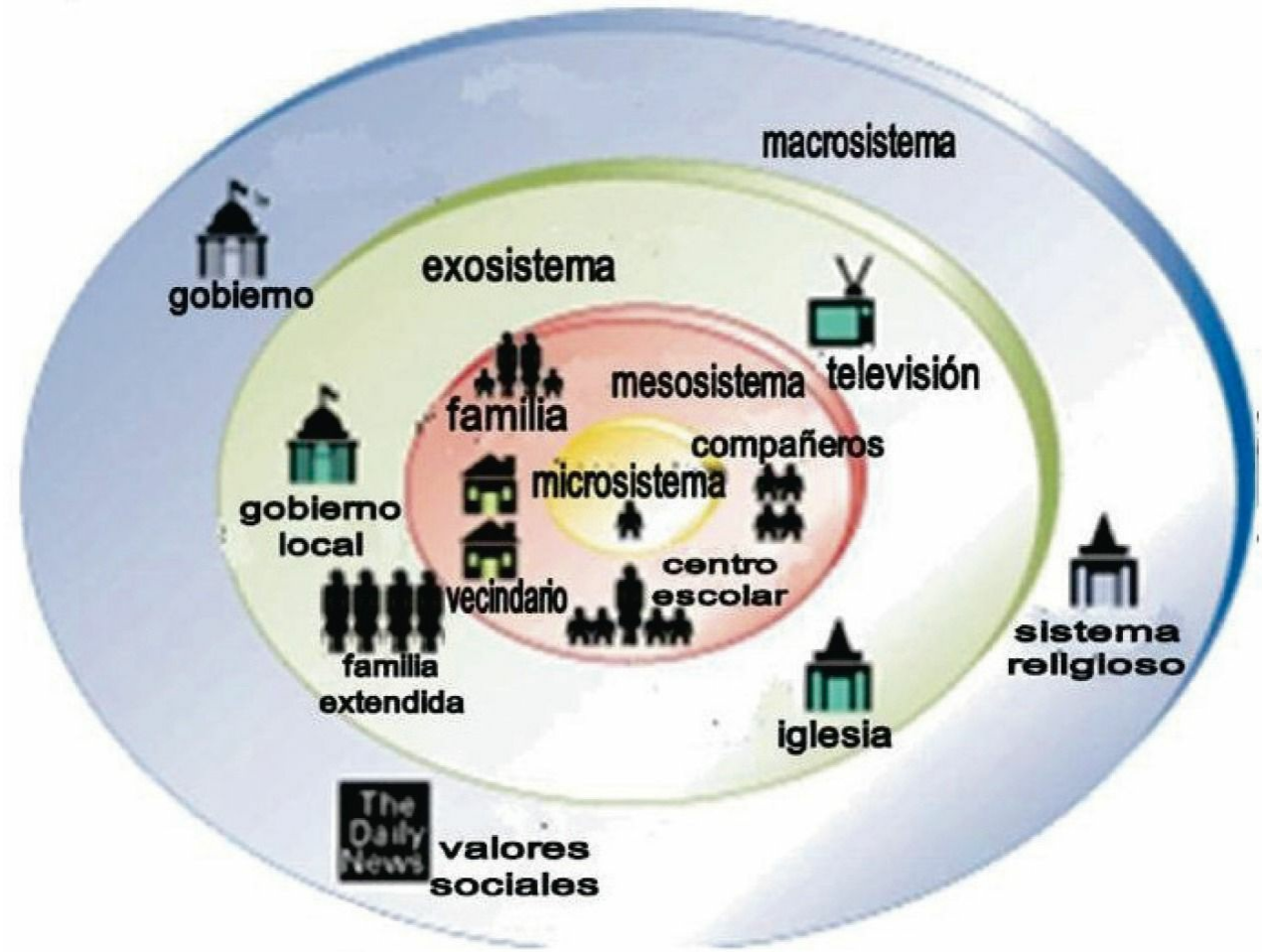

Figura 5.1. Modelo ecológico del desarrollo humano.

Este modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner pone de manifiesto que la persona es el resultado complejo en el que intervienen múltiples ambientes que ejercen una influencia en la configuración del ser y el comportamiento de las persona. Y si bien es verdad que la familia es el elemento crucial que tiene una mayor implicación en el desarrollo y educación de los hijos, esta necesita del apoyo del entorno social y escolar para conseguir los resultados óptimos en el proceso de socialización y educación de los hijos. Este modelo, además, puede ofrecer importantes herramientas conceptuales para auxiliar en la comprensión del fenómeno de la relación entre la familia, el éxito académico de los hijos y el sistema educativo. De ahí que, cuando las interacciones entre la escuela y la familia se multiplican y existe un conocimiento mutuo del contexto en el que transcurre dicho aprendizaje, pueden identificarse con mayor precisión las barreras que dificultan o potencian el logro académico. Por ello, cuando las funciones de cada institución se entrelazan y difuminan, dando lugar a "colegios-como familias" y "familias-como colegios", se fijan las condiciones para que la *sociedad-familia-sujeto-colegio* alcance sus máximos objetivos educativos (Pérez-Díaz *et al.,* 2009).

Los resultados de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanzaaprendizaje han mostrado, con algunas excepciones, que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el rendimiento académico. Hasta la fecha actual las investigaciones (Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa, 2011; González y Landero, 2012; Ramírez, Devia y León, 2011) se han centrado en valorar la influencia que variables estructurales y dinámicas tienen sobre el rendimiento académico de los hijos. El nivel socioeconómico y cultural de la familia, la formación y la salud de los padres, así como la estructura familiar o la herencia genética serían las variables estructurales que influirían en el logro académico de los hijos. El clima educativo familiar, así como diversos hechos y circunstancias vividas por los miembros de la familia conformarían las variables dinámicas que influirían en la calidad de vida familiar y en el éxito académico de los hijos (cuadro 5.1).

De los estudios sobre las *variables estructurales,* nos centramos en aquellas que diversas investigaciones (Cordero, Crespo y Santín, 2010; Pérez-Díaz *et al.,* 2009) han señalado como más relevantes: el nivel cultural-educativo y socioeconómico en el que se desarrolla el alumno. Un bajo nivel cultural-educativo unido a un bajo nivel socio-económico tiene efectos negativos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los hijos, e incluso puede hacer que el interés de los padres sea menor. Mientras que los alumnos procedentes de familias cuyos padres ocupan puestos de directivos o profesiones liberales tienen más probabilidades de alcanzar mejores resultados académicos.

Cuadro 5.1. Variables familiares y rendimiento académico de los hijos (a partir de Ruiz, 2011)

Variables estructurales de la familia				
Nivel económico	*Pertenencia a grupos minoritarios*	*Nivel educativo de los padres*	*Salud de los padres*	
– Tipo de entorno económico en el que se vive – Falta o disponibilidad de medios materiales para el estudio en el hogar	– Estructura familiar – Etnia – Ser o no hijo de inmigrantes	– Tipo de educación formal de los padres – Nivel educativo alcanzado por los padres	– Salud de los padres – Padres con enfermedad mental grave – Padres alcohólicos – Padres toxicómanos	*Herencia genética*
Variables dinámicas de la familia				
Hechos circunstanciales estresantes		*Clima educativo familiar*		
– Abusos o negligencias en el hogar – Divorcio o separación de los padres – Muerte de uno de los padres		– Expectativas educativas de padres sobre los hijos – Tipo de apoyo familiar – Habilidades parentales – Estilos educativos parentales		

Entre las *variables dinámicas* destacamos los estudios en los que se incluyen los estilos educativos (autoritario, autoritativo/democrático y permisivo), el clima familiar (relaciones, desarrollo y estabilidad) y los hechos circunstanciales o estresantes. Se ha constatado por distintos estudios (Cerezo *et al.,* 2011; González y Landero, 2012; Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012; Sabán, Heruzo y Raya, 2013) que influyen en la motivación, autoconcepto, esfuerzo y actitud, entre otros factores necesarios para que el estudiante utilice sus procesos y estrategias cognitivas que indicen sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. Los alumnos que mantienen relaciones estables, que disponen de un clima familiar que ayuda, orienta, estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento, estimula la verificación y comprobación de las acciones, y que ejerce retroalimentación positiva, favorece un rendimiento óptimo de los alumnos. En los últimos años, y en relación a la variable dinámica estilos educativos paternos, los estudios se centran en analizar la implicación que las familias tienen en el aprendizaje autorregulado. Cerezo *et al.* (2011), en una muestra de 478 estudiantes de Educación Secundaria, encuentran que los hijos, cuyos padres fueron catalogados como democráticos y permisivos, presentan en mayor medida estrategias motivacionales y de

aprendizaje, se consideran a sí mismos como más competentes en el ámbito cognitivo, al tiempo que estos padres fomentan la autorregulación y se muestran más eficaces en función de las necesidades y demandas de sus hijos. La autorregulación se explicaría a través de cuatro tipos de conducta: modelado (la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos); estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante las condiciones adversas); facilitación o ayuda (cuando los padres refuerzan conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación).

Llegados a este punto podríamos preguntarnos si existen otros factores personales, familiares o escolares que intervienen en el éxito académico, dado que la simple observación apoyada en estudios recientes está aportando datos en los que se pone de manifiesto la relación entre la variable estructural situación de pobreza familiar y el éxito académico (Ramírez *et al.,* 2011). La cuestión central es si las variables dinámicas familiares, fundamentalmente a través de las habilidades parentales que fomentan la autorregulación y la resiliencia, unido a las capacidades cognitivo-emocional del propio alumno, estarían ejerciendo un peso considerable en el éxito académico del alumno. Además, es relevante cuestionar en qué medida, ante las situaciones de vulnerabilidad familiar y social, el sistema educativo sirve de amortiguador para el logro académico.

Para dar respuesta a estas preguntas retomamos el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, desde el cual se enfatiza, como hemos señalado, la formación integral de la persona en interacción con el medio que le rodea. Así, una combinación de factores personales y contextuales ayudaría al sujeto a superar las adversidades, y como factores protectores estarían, entre otros, la calidad de vida vinculada a la familia. Esta, al ser el ámbito propio en el que se origina y transcurre la vida humana, tiene una incidencia decisiva en la configuración de la calidad de vida de sus miembros, fundamentalmente en la de los hijos. Como unidad básica de calidad de vida, la familia busca la calidad no solo para un único miembro sino para todos los miembros, de ahí que la misma se constituye en un elemento esencial en la configuración de la calidad de vida del ser humano. Zuna, Summers, Turnbull, Hu y Xu (2009: 10) la operativizan como "un estado dinámico de bienestar de la familia, definido de forma colectiva y subjetiva y valorado por sus miembros, en el que interactúan las necesidades a nivel individual y familiar". El constructo, al igual que el de calidad de vida individual, es multidimensional (está compuesta por un conjunto de variables que determinan la situación de vida de las familias), e incluye componentes tanto subjetivos como objetivos (Giné *et al.,* 2013; Poston, Turnbull, Park, Mannan, Marquis y Wang, 2003). Los aspectos subjetivos se relacionan con la importancia y la satisfacción que la familia tiene respecto a los componentes de su vida, mientras que los objetivos tienen que ver con aspectos directamente observables o que se pueden medir (por ejemplo, el nivel educativo o los ingresos económicos). De ahí la importancia que adquiere el desarrollo de herramientas que permitan valorar estos aspectos desde una perspectiva que logre un equilibrio entre la perspectiva objetiva y subjetiva de valoración (Verdugo, Rodríguez y Sainz, 2012).

En esta línea, y en un intento por lograr una mejor comprensión y mayor

aproximación a la medición de calidad de vida de las familias, Park, Turnbull y Turnbull (2002) identificaron tres componentes del constructo calidad de vida familiar. En primer lugar los *dominios,* áreas centrales de la calidad de vida familiar, conformados por dos categorías: dominios de orientación familiar y dominios de orientación individual. En segundo lugar, los *subdominios,* categorías temáticas dentro de cada dominio y, por último, los *indicadores,* enunciados que operacionalizan los subdominios. Poston *et al.* (2003) señalaron diez dominios de calidad de vida familiar, CVF (figura 5.2).

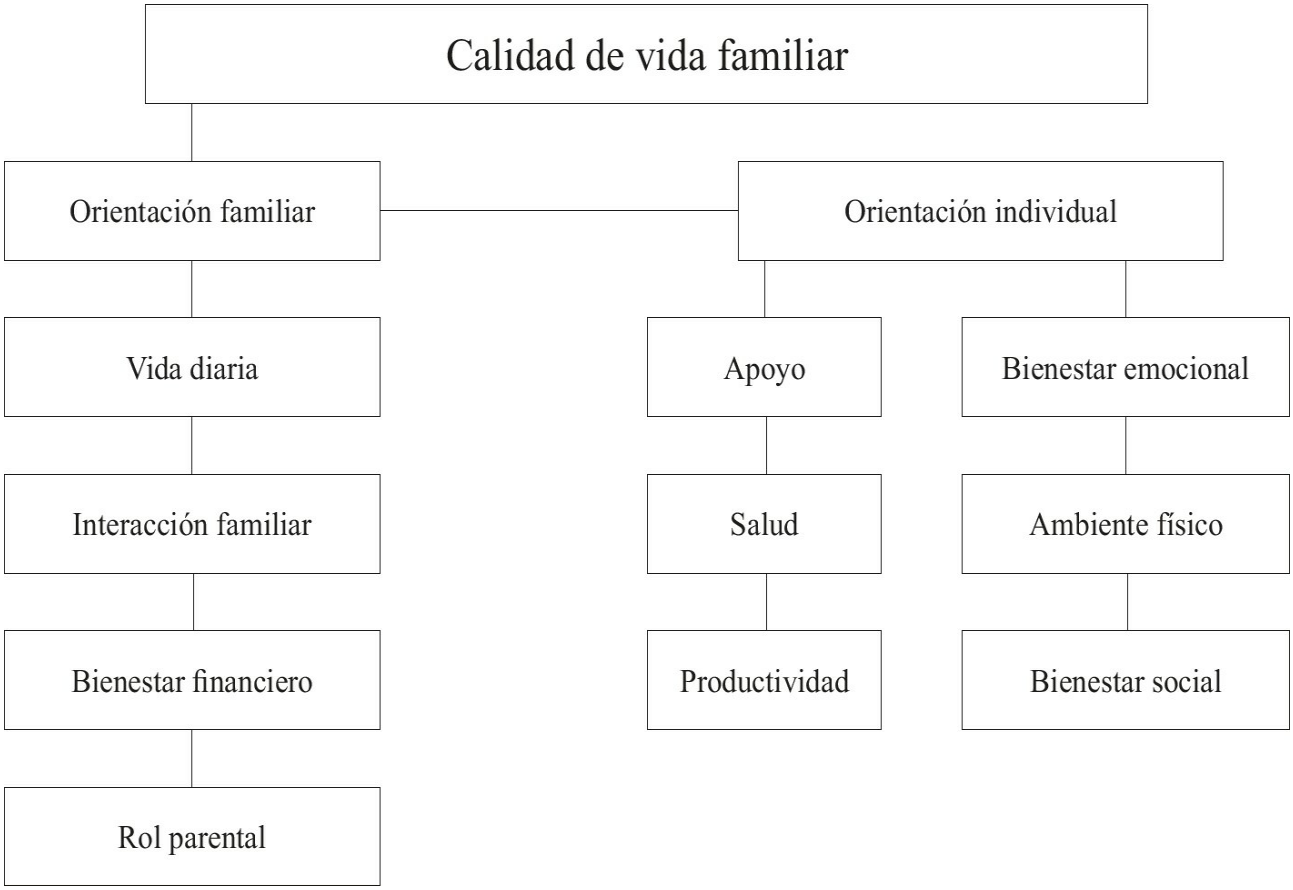

Figura 5.2. Diez dominios de la calidad de vida de la familia (Poston *et al.,* 2003: 321).

Los orientados a la familia proporcionan un contexto en el que los miembros de esta viven su vida de forma colectiva como una unidad. Los orientados al individuo se centran en el impacto que tiene lo que sucede a uno de los miembros de la familia en los otros, lo que, a su vez, es la diferencia clave con respecto a la calidad de vida individual. Este planteamiento, que tiene como base el Modelo de Capacitación *(empowerment)* Familiar/ Modelo de Calidad de vida Familiar (Poston *et al.,* 2003) reconsidera el rol de las familias poniendo el énfasis en la calidad de vida de cada uno de los componentes y de la familia como un todo. Se adopta una orientación centrada en los puntos fuertes de la familia, dándole la confianza para desarrollar sus potencialidades y capacidades.

Así pues, el punto de mira debe dirigirse a lograr la participación familiar activa mediante la capacitación familiar, es decir, promoviendo que sea la propia familia la que sepa reconocer sus prioridades y elaborar su propio plan para alcanzarlas. De esta manera, la representación ecológica asociada a las ocho dimensiones de calidad de vida individual y a las cinco de calidad de vida familiar puede ayudar de manera importante la comprensión de la relación entre la calidad de vida familiar y éxito académico de los hijos. Este bosquejo constituye un marco de referencia válido para la intervención social, psicológica y educativa en el ámbito familiar.

5.3. Variables sociodemográficas, calidad de vida familiar y rendimiento académico: evidencias empíricas

Concretar las representaciones parentales sobre la CVF y determinar su influencia en el rendimiento académico es el objetivo de esta aproximación empírica de apoyo al discurso teórico-aplicado que pretendemos configurar en este capítulo. Como mirada objetiva y cuantitativa, necesariamente breve por ser un estudio piloto que está en fase de desarrollo en diferentes comunidades autónomas, articulamos la relación de variables explicativas con los instrumentos utilizados para su medición, los rasgos generales de la muestra seleccionada y los resultados obtenidos.

Las tres variables que configuran la propuesta son: características sociodemográficas, calidad de vida familiar y rendimiento académico. La primera dimensión, medida con un cuestionario sociodemográfico construido *ad hoc* para esta investigación, con una estructura simétrica de información sobre la madre y el padre (en función de quien lo cumplimente). La segunda dimensión, Calidad de vida familiar (CVF), evaluada a través de la adaptación española de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo *et al.,* 2012) que permite determinar la importancia y satisfacción en: interacción familiar, parentalidad, bienestar emocional, bienestar físico y apoyo relacionado con la discapacidad (en los casos que proceda). Y la tercera dimensión relativa al rendimiento académico medida con la calificación final obtenida en el curso pasado (2013-14) en las asignaturas de matemáticas, lengua y ciencias.

En cuanto a la muestra utilizada en el estudio piloto, finalmente han colaborado un total de 85 familias, de las que hubo que eliminar 6 casos por el motivo fundamental de cumplimentación incompleta o inconsistente de los cuestionarios. La procedencia geográfica de esta fase del proyecto corresponde a la comunidad autónoma extremeña, estando en proceso la realización en Aragón, Asturias, Castilla y León, Galicia, Madrid y Valencia.

En lo que se refiere a los resultados encontrados, podemos señalar, en primer lugar, que el estudio comparativo de los mismos nos permite objetivar que en relación a las diferencias encontradas en calidad de vida familiar, evaluada con la ECVF, en función de las variables independientes asignadas (edad, estado civil, tipo de familia, nivel de estudios, situación laboral, lugar de residencia y nivel socio-económico) encontramos que

solo la última muestra diferencias significativas en el ANOVA ($p<0.05$) en la variable 'bienestar emocional', tanto de la madre como del padre. Las pruebas *post-hoc* muestran que el grupo con menos puntuación es de ingresos medios (prueba *post hoc* Bonferroni), tomando como factor el nivel económico-ingresos anuales (tres niveles). Los resultados se muestran en la figura siguiente.

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
B.E.: Satisfacción madre	menos 15.000 €	29	15,55	2,785	0,517	14,49	16,61
	15.000-24.999	25	13,16	3,118	0,624	11,87	14,45
	25.000-49.999	16	15,81	3,038	0,759	14,19	17,43
	Total	70	14,76	3,160	0,378	14,00	15,51
B.E.: Satisfacción padre	menos 15.000 €	22	15,50	3,529	0,752	13,94	17,06
	15.000-24.999	22	13,36	3,540	0,755	11,79	14,93
	25.000-49.999	14	16,21	2,424	0,648	14,81	17,61
	Total	58	14,86	3,466	0,455	13,95	15,77

Figura 5.3. Descriptivos de las variables BE (padre-madre) y nivel de ingresos.

Como se refleja en la figura 5.4, la variable sociodemográfica más relevante en cuanto a la clave de calidad de vida familiar es la dimensión económica, encontrándose un paralelismo en la percepción de la satisfacción del bienestar emocional, tanto del padre como de la madre, en las situaciones extremas (por debajo de 15.000 euros o por encima de 25.000 euros de ingresos anuales).

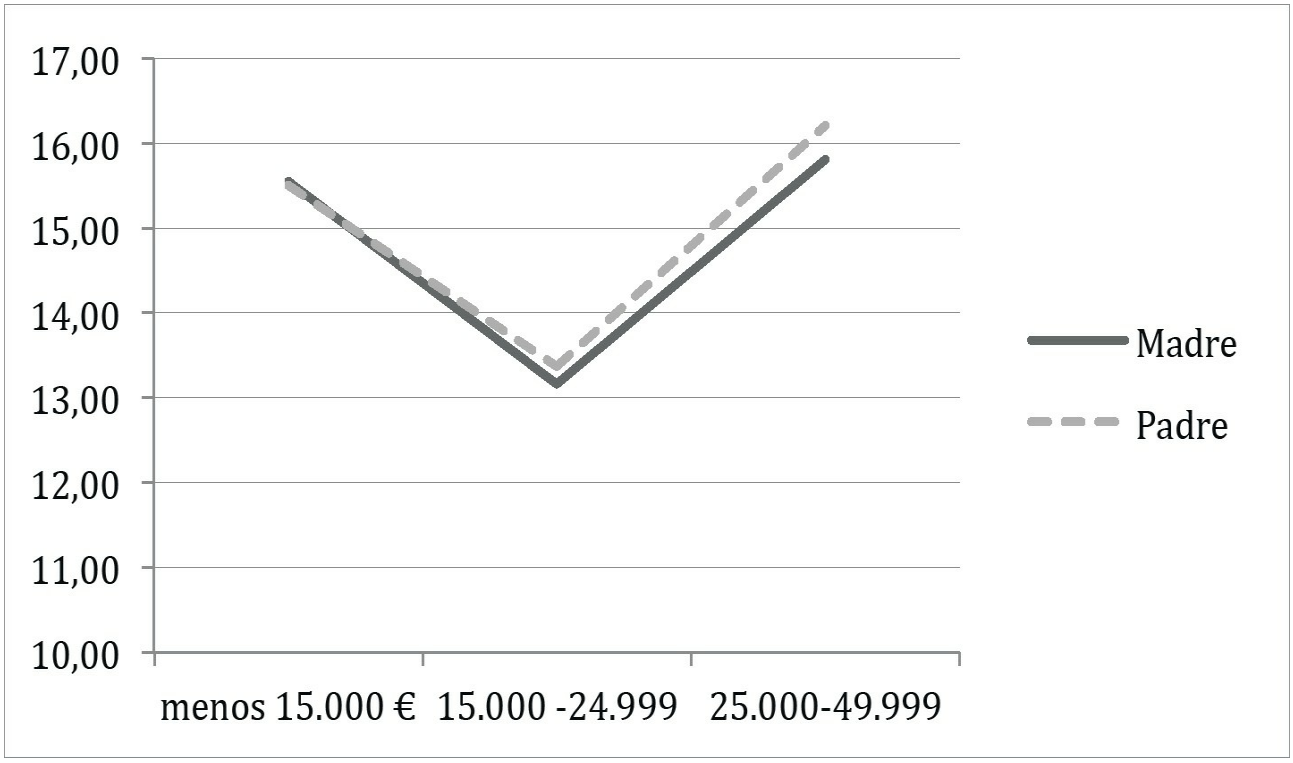

Figura 5.4. Ingresos económicos y satisfacción (BE).

La explicación de la homogeneidad en el resto de variables sociodemográficas (edad, estado civil, etc.) puede deberse al extracto muestra limitado que representa este estudio piloto. La clave de la influencia del nivel socioeconómico en relación a Bienestar Emocional puede explicarse porque esta dimensión alude al bienestar mental de las familias, y la realidad socioeconómica actual plantea retos de conciliación y de incertidumbre mayores a este segmento social, lo cual se refleja en la percepción diferencial en satisfacción, no en importancia atribuida, lo que da más consistencia e importancia al patrón diferencial encontrado.

En segundo lugar, sobre la asociación entre calidad de vida familiar y rendimiento académico, esta no es estadísticamente significativa a nivel global como se refleja en la figura 5.5.

	Matemáticas	Lengua	Ciencias	I.F. madre	P.P. madre	B.E. madre	B.F. madre	I.F. padre	P.P. padre	B.E. padre	B.F. padre
Matemáticas1	1										
Lengua 1	,999(**)	1									
Ciencias 1	,999(**)	,999(**)	1								
I.F.: Importancia madre	,097	,091	,101	1							
P.P.: Importancia madre	,109	,106	,110	,730(**)	1						
B.E.: Importancia madre	,157	,146	,150	,579(**)	,577(**)	1					
B.F.: Importancia madre	,103	,097	,104	,732(**)	,682(**)	,505(**)	1				
I.F.: Importancia padre	,127	,125	,131	,755(**)	,653(**)	,487(**)	,601(**)	1			
P.P.: Importancia padre	,153	,152	,153	,572(**)	,649(**)	,436(**)	,469(**)	,761(**)	1		
B.E.: Importancia padre	,161	,150	,152	,438(**)	,479(**)	,634(**)	,394(**)	,508(**)	,556(**)	1	
B.F.: Importancia padre	,138	,136	,141	,532(**)	,670(**)	,483(**)	,566(**)	,736(**)	,777(**)	,601(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figure 5.5 Matriz de correlaciones en rendimiento académico y CVF

Sin embargo, puede comprobarse la altísima correlación entre las variables incluidas en las dos categorías. Tanto en las tres de rendimiento (.999 entre matemáticas, lengua y ciencias) como entre sí en las de importancia de la calidad de vida familiar (oscilan entre el mínimo de .394 hasta .777). De la misma forma que hemos señalado en la interpretación del resultado anterior, la dimensión de la muestra puede ser la clave

explicativa por lo que es necesaria la mayor representación poblacional para llegar a conclusiones más definitivas de la relación entre calidad de vida familiar y su papel mediador en el rendimiento académico. Lo decisivamente importante es que en ambos progenitores la valoración de la interacción familiar (clima emocional y relación entre los miembros) es percibida de forma simétrica por ambos, como se refleja la figura5.6. De ahí la importancia de esta radiografía para implementar políticas de orientación similares, con independencia de la situación concreta en la que convivan.

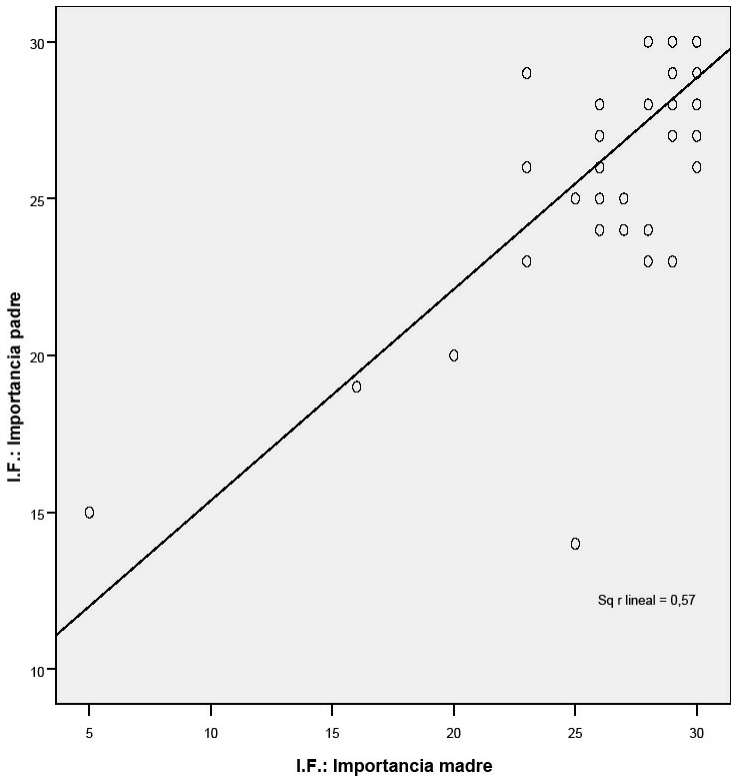

Figura 5.6. CVF en importancia de la interacción familiar para padres.

5.4. Consideraciones finales

En un mundo estructurado por la complejidad, las sociedades democráticas necesitan educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. En este sentido y con toda pertinencia, las normas políticas constitucionales de los países más desarrollados han ido avanzando en la configuración de estados democráticos que defienden tanto la libertad de cada uno de sus ciudadanos, como la necesaria participación de todos en los asuntos de la comunidad. A través de las diversas reflexiones que constituyen el cuerpo de este trabajo hemos ido verificando, con las aportaciones empíricas y documentales pertinentes, los supuestos planteados en las consideraciones iniciales, esto es, la validez epistemológica y la utilidad práctica de vincular política educativa, familia y éxito educativo.

De una parte, el análisis empírico ha mostrado la existencia de evidentes canales de influencia de la familia en el rendimiento educativo y, por otro lado, la reflexión pedagógica, teniendo como telón de fondo los niveles de criticidad del currículum, trata de explicar no solo el interés de considerar las distintas interacciones entre familia y rendimiento escolar, sino también la necesidad de extender la participación e implicación de las familias en educación, considerando la exigencias de las dimensiones individuales, sociales y públicas de la educación moral a lo largo de la vida. Bajo esta óptica, todo proyecto educativo se revela formación moral del educando y la participación de la familia en educación la función intermodal para descubrir y vivenciar los valores universales.

Ahora bien, la toma de conciencia de la diversidad cultural y de la pluralidad exigen repensar de forma creativa el fenómeno de la educabilidad humana y nos remiten a seguir pensando en la dinamicidad axiológica con objeto de que la educación para la vida se cargue de auténtico sentido. El carácter fragmentario y vertiginoso del pensamiento contemporáneo ha cuestionado la validez de la *paideia* y ha puesto en evidencia la aspiración tradicional de los modelos humanos como referentes universales de significado y de acción. En este sentido, la antropología y la educación han necesitado readaptar sus inclinaciones originarias; sin embargo, no parece que en todos los casos tal ajuste haya supuesto una descarga total en las intenciones de la educación familiar, sino más bien una auténtica revitalización. La diferencia, la pluralidad exige repensar desde una perspectiva más proactiva y creativa la educabilidad humana, con el propósito de mostrar, a través de la continua constitución y renovación intersubjetiva de los valores en la vida cotidiana y en la educación formal e informal, que la participación de las familias resulta indiscutible y lógicamente compatible con la promoción de la igualdad y la atención a la diversidad que debe asumir la política educativa, que considera la educación como una política pública decisiva por el valor y la influencia que tiene en la renovación de la ciudadanía y las sociedades.

La participación de las familias en educación, no solo significa asumir su valor, sino implementarla a través de políticas públicas y prescripciones curriculares. La cuestión verdaderamente problemática que se nos plantea es la de cómo plasmar de forma efectiva y práctica las sugerencias políticas. En el reconocimiento del mapa de situación inicial de recomendaciones políticas y pautas curriculares nos sorprende el excesivo lastre de lugares comunes, inducidos, entre otros factores, por su configuración relativamente reciente como centro de atención de la política pública –todavía sometida en la arquitectura de su propio campo cognitivo y en sus aplicaciones prácticas a un proceso de estructuración con importantes repercusiones en la organización y funcionamiento de los centros–, por la profunda transformación que caracteriza a todo el fenómeno educativo moderno –surgiendo nuevas actitudes e ideologías ante la presencia y diferentes rasgos de los valores y ante la educación familiar– y por los efectos pedagógicos inducidos por las propias decisiones curriculares y transformaciones del modelo de familia, lo que origina una extraordinaria complejidad y variabilidad.

Se abre así un programa de investigación en torno a seguir explorando los rasgos y

dimensiones de la familia como predictora del éxito educativo y a cómo vehicular las recomendaciones políticas a familias –realizar actividades en familia, conversar y aprender a ser y convivir, situar las aspiraciones académicas de los hijos entre los principales valores y supervisar las tareas escolares–, a las Asociaciones de Madres y Padres y centros escolares –formación de calidad en materia de participación dirigida a padres y profesores– estrategias que aumenten el sentimiento de pertenencia de los padres al centro– y a las administraciones educativas –implementación de políticas que favorezcan la implicación de los padres, apoyo a los centros en entornos desfavorecidos y que escolarizan a alumnos inmigrantes en proporciones elevadas y programas de compensación educativa para los alumnos cuyas familias no pueden prestar apoyo académico en las tareas escolares por carecer del nivel de preparación necesario–.

En un orden más aplicado, nos importa destacar los siguientes aspectos:

1. La implicación y participación de las familias en la educación escolar –no exenta por cierto de controversia– se apoya en la evidencia de su influencia en el rendimiento educativo y en una respuesta epistemológica afirmativa sobre la necesidad de una formación moral a lo largo de la vida. Familia y escuela, problema de relación, común en todo proceso de escolarización, de cuya solución –o, al menos, de cuyo correcto planteamiento– dependerá, en buena parte, la función de productividad en educación y el desarrollo cívico y moral de la ciudadanía, tal y como reclaman las políticas educativas supranacionales (Valle, 2015). Emerge así la tesis de centralidad y papel intermodal de la familia no solo en la educación formal, sino también en la no formal e informal.
2. La participación de la familia en educación implica rastrear constantes pistas antropológicas y pedagógicas que ayudan a plasmar las recomendaciones políticas dirigidas a familias, centros escolares y administraciones educativas, con importantes repercusiones en la vida cotidiana familiar y en el concepto de cultura escolar (Escolano, 2014).
3. Reconociendo que los mapas de situación con los que trabajamos todavía resultan demasiado imprecisos y con un excesivo lastre de lugares comunes, la reflexión en torno a los mecanismos y contenidos para implementar la participación de las familias en la política educativa y curricular, además de contribuir a reformular la comprensión de los tratados más clásicos de la pedagogía general y diferencial, aportan sentido y significado a los actuales procesos de escolarización y rigor a las decisiones curriculares.
4. El giro operado en estos últimos años con los estudios de evaluación externa de los sistemas educativos ha sido decisivo para llamar la atención hacia la influencia decisiva de las variables familiares, y en general sociales, en el éxito de la educación. Este descubrimiento precisa ahora de una intensificación investigadora y de procedimientos etnográficos, hermenéuticos y experimentales focalizados en el conocimiento de los mecanismos, diferencias

y efectos de la influencia de las variables familiares en el éxito educativo, lo que sin duda, además de reivindicar la capacidad explicativa y predictiva de la pedagogía y estimular la educación familiar, proporcionará sustento científico a las reformas escolares en su ambición de modificar objetivos, estructuras, comportamiento de actores, decisiones curriculares y mediaciones pedagógicas del sistema educativo.

Al final de nuestro itinerario queremos recordar aquel momento, con motivo del destierro de Dante, en que Virgilio y el poeta protagonista llegan al pie del monte de Purgatorio y unas almas, que aterrizan allí, les piden instrucciones para el camino (Purgatorio, II, 61-63):

"Virgilio dijo: Nos creéis acaso expertos del lugar, mas sabed
luego que nosotros también vamos de paso"

6
La participación y el compromiso familiar en la escuela

6.1. Introducción

¿A quién dan de comer las conquistas interiores? es la pregunta que se hace un adolescente en la novela de Robert Walser *Jacob Von Gunten,* escrita en 1909 y desarrollada en un internado-instituto en el que un matrimonio enseña a unos chicos a ser criados y sirvientes. Es el polo opuesto al tema que se desarrollará en este capítulo. Una educación sin la presencia de familias capaces de motivar y ayudar a sus hijos en los estudios, de unos estudiantes con unas expectativas muy claras y conscientes de que su destino depende del azar y una institución educativa difícil de describir y comprender. No es nuestro caso. Las familias que llaman nuestra atención no siempre son conscientes de estar conquistando cualidades personales con sus actuaciones y pensamientos del mismo modo que, como padres y madres, inculcan a sus hijos e hijas cualidades que determinan sentimientos de confianza de dudosa rentabilidad. En cambio, si es posible que de forma consciente basen sus enseñanzas en la seguridad de la experiencia, arrastrados por la comparación con otras personas o a partir de las orientaciones que les transmiten aquellas cuya profesión es enseñar a educar.

Cuando los padres socializan a sus hijos con sus múltiples estilos, decimos que los están preparando para que afronten nuevas situaciones por sí solos, con la posibilidad de retomar y corregir lo enseñado cuando regresen a casa y nos cuenten, si lo consideran oportuno, como les fue el día. Lo pueden hacer de muchas maneras, como señala Honoré (2008): como padres y madres *curling* (deporte en el que se impulsan piedras circulares y planas sobre el hielo hacia una meta, alisando la superficie con una escoba para controlar la velocidad y la dirección), como padres y madres *caddies* (personas que cargaban la bolsa con los palos de golf), o como padres y madres *cuarto árbitro,* pero siempre con buenas intenciones.

Desde el ¿qué hiciste en el colegio? pasando por el ¿y a dónde vas a ir? y casi acabando con los "ten cuidado y llámame para cualquier cosa", a los padres nos sale de todo, en novedad, en aumento y en declive. Suceden muchas cosas en este recorrido y no es este un lugar para simplificar, razón por la cual debo ceñirme al conocimiento acumulado que pretende describir y explicar cómo las familias pueden formar parte de

los logros educativos de sus hijos.

Estas conquistas, además de rentables, traspasan el umbral de las familias permitiendo que sea el estudiante y el entorno escolar quien las dificulte o facilite. Las otras, las interiores, son los pilares del afecto y la motivación, resultantes de una ayuda desinteresada para que resuelvan situaciones con acierto sintiéndose protagonistas. Son prácticas muy prematuras que comienzan con el primer ¡no! o el primer halago, iniciando así la configuración de su autoestima y autorrespeto cada vez que aprenden algo. Las primeras experiencias están estrechamente vinculadas con la creencia en que "es posible influir en el mundo en que uno vive", algo que aparece estrechamente vinculado tanto con el éxito académico posterior como con las actitudes hacia sí mismo (Shaffer, 2000).

Pero el asunto no es tan sencillo. Si centramos las conquistas en los logros académicos, que no es poca cosa dada la variedad de contenidos que conlleva un plan de estudios, las familias tienen que querer ayudar, saber cómo hacerlo y, sobre todo, poder hacerlo. Aquí entra en el juego la investigación dirigida a analizar cuáles son las estrategias más eficaces para cada ciclo escolar y cómo se traslada su manejo a las familias y a las escuelas. Las palabras que comprimen los procesos estudiados son la Participación, el Compromiso y la Implicación, bien sea por iniciativa de las propias familias, por invitación de sus hijos o de la propia escuela. Lo que se expondrá a continuación no es más que una síntesis parcial del conocimiento existente sobre estas estrategias en la etapa final de la Educación Primaria y los comienzos de la Secundaria. El porqué de esta referencia a los dos niveles de enseñanza aparecerá justificada en cada uno de los análisis que vamos a comentar.

6.2. Participación, implicación y compromiso

Al revisar la literatura sobre este tema, uno tiene la sensación de que la participación se estimula por la necesidad, y que la implicación, además de necesidad, requiere una clara percepción de competencia y un compromiso explícito o implícito, lo cual nos lleva a pensar que el concepto más importante es el de implicación, y así aparece reflejado en las numerosas investigaciones que exploran la actuación de padres y madres cuando ayudan a sus hijos en los estudios. Todas ellas coinciden en que se trata de un concepto complejo, con múltiples dimensiones y definido generalmente como un amplio rango de actividades que realiza la familia, ya sea en el propio centro escolar o fuera de él, y que están relacionados con la escolarización de sus hijos. La opinión más extendida apunta a que dichas actividades son un factor clave para promover una serie de resultados académicos positivos de los estudiantes (asociados a sus logros en las distintas materias, a su bienestar emotivo, a una alta confianza en su autoeficacia y a una buena educación ciudadana).

También parece evidente, siempre según fuentes acreditadas que luego expondremos, que los ciclos educativos y el desarrollo evolutivo de las personas que los padecen o disfrutan requieren modos distintos en el proceder de las familias que participan y se implican (Hill y Tyson, 2009). Las miradas se dirigen a un periodo que

discurre entre el final de la Educación Primaria, en los cursos quinto y sexto, y la entrada en Secundaria. En esta etapa coinciden cambios evolutivos biológicos, cognitivos, sociales, nuevas negociaciones en las relaciones familiares y, por añadido, un nuevo contexto escolar mucho más complejo en el que el estudiante debe tomar decisiones que perfilarán su futuro académico y hasta laboral.

Todo esto forma parte del núcleo de reflexión e investigación de las tres últimas décadas. La primera, en los años noventa, se caracterizó por el trazado de modelos, vigentes hoy, que pretenden ofrecer una explicación del proceso que a su vez sirve de base teórica a un gran número de investigaciones. La segunda, de más actualidad, se basa en las investigaciones metaanalíticas que no buscan otra cosa que asegurar hasta qué punto la implicación familiar está relacionada, positivamente, con el logro académico, especificando qué tipo de implicación presenta la asociación más consistente. En el momento actual es posible encontrar en la literatura especializada programas educativos específicos cuyo propósito es conseguir implicar, desde el centro escolar, a las familias y comunidades en la educación de los chicos y chicas. La variedad de las propuestas realizadas está en función del periodo escolar y vital por el que pasan los estudiantes así como de la modalidad de implicación que resulta más adecuada a cada etapa. Lo que viene a continuación se refiere a las propuestas que disfrutan de mayor consenso a la hora de explicar este proceso.

6.2.1. Cuando el determinante es la desventaja social: los trabajos pioneros de Annette Lareau y James P. Comer

Ambos autores mantienen que la implicación de las familias en los estudios de sus hijos y en la dinámica del centro escolar al que acuden tiene una clara incidencia sobre su rendimiento académico. En el caso de Lareau (1987, 2003), la ausencia de dicha implicación es una cuestión de clase social y pobreza socioeconómica; para Comer (1980), las ausencias provienen de la pertenencia de las familias a unas minorías étnicas empobrecidas.

Lareau (1987) se apoya en observaciones directas en los hogares y en entrevistas a las familias también en el propio hogar. Con ello constató la existencia de unas líneas de actuación familiar completamente diferentes según era la clase social de pertenencia. En las clase trabajadora o con un alto nivel de pobreza, los padres promueven lo que la autora llamó "el logro a partir del desarrollo natural", caracterizado por la carencia en la organización de actividades lúdicas, un estilo directivo lejano al razonamiento y a la negociación, una fuerte dependencia de las instituciones y un claro conflicto entre las pautas seguidas en la escuela y en casa (sobre todo las referidas al lenguaje y a la actividad física). Frente a esto, en las familias de clase media se practicaba un "desarrollo coordinado" con un tipo de actuación opuesto al anterior.

A pesar del cuestionamiento de su metodología (algunas de las familias participantes en la investigación rechazaron las interpretaciones que la autora hizo de sus comentarios),

la propuesta tiene que ver más con la participación que con la implicación familiar en la escuela. Las familias necesitan coordinarse con el centro escolar y el profesorado de sus hijos para adquirir una serie de pautas básicas que cubran esas carencias. Con ello se conseguirá que los chicos perciban apoyo y control de sus padres en lo referente a la escuela. Es necesario destacar que, a día de hoy, cualquier programa de intervención o cualquier estudio que pretenda aclarar los efectos de la familia en el logro escolar, incluye, entre sus módulos o variables, el apoyo y el control de padres y madres sobre el trabajo en la escuela.

Comer (1980) pretendía mejorar la experiencia educativa de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas empobrecidas, considerando que llegan a la escuela con importantes déficits en su desarrollo personal, social y moral que a su vez son esenciales para conseguir un logro académico adecuado. Además, considera que el profesorado desconoce, en muchos casos, aspectos de la cultura y la vida familiar de estas personas, lo cual les impide planificar unas estrategias adecuadas de aprendizaje.

Para solucionar esta cuestión desarrolló un sistema para alentar al profesorado, a la administración y a las familias a colaborar en la atención de las necesidades de los chicos. Su modelo se puso en práctica con el diseño del programa SDP *(School Development Program),* también conocido como el "Modelo de Comer" cuya eficacia solo es posible mediante la construcción de lazos de apoyo entre los chicos, sus familias y el estamento escolar. La estructura de este proyecto se apoya en lo que el autor denomina *mecanismos* (planificación desde el centro, los equipos de apoyo al estudiante y las familias) que actúan elaborando planes escolares centrados en el aprendizaje y en el desarrollo personal (ambos debidamente autorizados y evaluados) bajo unos principios de actuación basados en la colaboración, la toma de decisiones por consenso y el rechazo al sentimiento de culpa a la hora de valorar la solución de los problemas que se plantean en el trabajo escolar. Su modelo ha sido implementado en 1.150 escuelas de varios países, de las que 300 siguen en la actualidad en distintas fases de implementación. Su evaluación, en líneas generales, señala que cuando la educación se dirige a las necesidades del alumnado, este adquiere las habilidades académicas y sociales necesarias para hacer bien las cosas en la escuela.

6.2.2. La tipología de Joyce L. Epstein

Criticada por basarse solo en sistemas educativos centro-europeos, esta autora ha aportado una tipología de la implicación familiar basándose en las influencias que ejerce el hogar, la escuela y la comunidad en el aprendizaje y desarrollo del estudiante. De los siete tipos que propone, dos de ellos se refieren a las obligaciones básicas de la familia y las escuelas, tres a la implicación de las familias en actividades desarrolladas en el centro escolar, a la ayuda con el trabajo escolar en casa y a la participación en los órganos escolares de decisión (que atañe a la colaboración/implicación en agencias comunitarias con responsabilidades en la educación de los chicos).

A día de hoy, cuando se resume esta postura se habla solo de tres aspectos. El primero se centra en la implicación basada en la escuela, que incluye estrategias o modos de actuación relacionados con el voluntariado en la escuela, la comunicación entre las familias y el profesorado o la participación en los órganos de gobierno del centro escolar. En segundo lugar, se habla de estrategias o actuaciones basadas en el hogar, lo cual abarca actividades educativas y participación en programas de apoyo. En tercer lugar, la implicación entre la escuela y las agencias comunitarias con responsabilidades educativas.

Con estos postulados la autora ha desarrollado un programa integrado dirigido a educadores, que además de hacer propuestas concretas de actuación, ha sido sometido a evaluación contrastando los resultados con los progresos del alumnado en distintos aprendizajes, principalmente lectura y matemáticas (Epstein, 1987; 2001).

6.2.3. La importancia de la etapa evolutiva: Jacquelynne S. Eccles y Rena D. Harold

Su trabajo de referencia indaga sobre las vías en las que profesorado y familia pueden colaborar para facilitar la educación de los chicos. Pensado especialmente para los primeros años de la adolescencia, las autoras lo presentan como una solución a la escasez de implicación familiar –estamos en 1993– en los inicios de la enseñanza Secundaria, sin ignorar que dicha implicación es también mínima en Primaria. Su punto de partida son las barreras que impiden una implicación efectiva, diseñando para ello un modelo que ayuda a comprender la dinámica de los procesos que subyacen a las actuaciones familiares. Basándose en investigaciones previas, las autoras sostienen que el modelo tiene un alto poder predictivo sobre los resultados que pueden conseguir los estudiantes.

El modelo propuesto (ver figura 6.1) plantea que hay una serie de variables externas cuya influencia penetra en los factores que tienen una incidencia directa sobre los variados aprendizajes del estudiante:

- Las características familiares, tales como nivel de estudios, estatus socioeconómico, edad, sexo, etnicidad, número de hijos y estado civil.
- Los recursos propios del centro escolar, el clima del centro, su tamaño, nivel de implicación con el apoyo a las familias y programas especiales.
- Las características del profesorado referidas al sexo, edad, etnicidad y años de experiencia docente.
- El perfil del estudiante en cuanto a su edad, sexo, etnicidad, historial académico, aptitudes, habilidades, intereses y características de personalidad.
- La cohesión del vecindario, su nivel de apoyo social, recursos, controles sociales, normas, peligros y modelos de rol.

Los factores que reciben la influencia de estas variables "de contexto" tienen, en el

modelo, una incidencia directa sobre los resultados académicos en ámbitos tan dispersos como sus creencias sobre el logro y la educación, sus autopercepciones, valores, intereses, expectativas, motivaciones, rendimiento, toma de decisiones y persistencia (aún no se había extendido el término "resiliencia"). Las autoras los reducen a cuatro:

- Las creencias generales del profesorado (sobre su propio rol de padre o madre, su autoeficacia, esquemas de género, etnicidad y sus conocimientos técnicos) y las específicas sobre los estudiantes (eficacia, deseo de ayudarles a conseguir sus metas y su relación interpersonal con ellos).
- Las creencias generales de las familias (referidas a su propio rol de padre o madre, sus esquemas de género y etnicidad, eficacia, valores, conocimientos y su percepción de receptividad en la escuela) y las específicas sobre sus hijos (expectativas de logro, conocimiento de sus habilidades e intereses, sus metas y estilos de socialización, las relaciones afectivas y su eficacia).
- Las prácticas del profesorado (charlas y conferencias, requerimientos de ayuda, tipos de ayuda ofrecida a las familias, fomento de la participación, proporcionar información y modalidades significativas de implicación).
- Las prácticas familiares (crear oportunidades de ayuda escolar, implicarse en dirigir los aprendizajes, supervisar y ayudar con el trabajo escolar, apoyar actividades escolares, asistir a conferencias, solicitar información y participar en los órganos de gobierno de la escuela).

En la figura 6.1 se pueden apreciar las direcciones de influencia de estos factores. Es necesario aclarar que aún hoy se continúan investigando aspectos parciales del modelo propuesto para contrastar sus efectos sobre el rendimiento académico en la etapa preadolescente.

Figura 6.1. Adaptación resumida del modelo propuesto por Eccles y Harold (adaptado de Eccles y Harold, 1993: 571).

6.2.4. La actuación familiar y la autonomía de la motivación académica: Wendy S. Grolnick y María L. Slowiaczek

El proyecto desarrollado por estas autoras tenía dos objetivos. El primero consistía en investigar la estructura de la implicación familiar y el segundo pretendía examinar y evaluar como las fuentes que motivan al alumno ejercen un papel mediador entre la implicación familiar y su actuación en la escuela (Grolnick y Slowiaczek, 1994). Su estudio asume que los padres pueden manifestar su implicación en las experiencias escolares de sus hijos de tres maneras: su comportamiento con respecto a la escuela (participación), su disponibilidad afectiva y personal (percibida como tal por sus hijos e hijas) y facilitando a sus hijos actividades cognitivas e intelectuales.

Los análisis realizados para contrastar la viabilidad de este modelo confirman, de un modo consistente, la estructura inicialmente propuesta a pesar de que la relación entre las tres actuaciones mostró unos registros moderados, lo cual puso de manifiesto que los padres pueden desarrollar su implicación de muchas maneras. Este dato adquiere una relevancia especial desde el momento en que se descubrió que las diferencias en las formas de implicación estaban fuertemente asociadas con las características del perfil familiar. Por ejemplo, el nivel educativo de padres y madres aparece relacionado con el hecho de facilitar a sus hijos actividades cognitivas e intelectuales, sin embargo, no se relaciona con la conducta, especialmente de las madres, a la hora de participar en la escuela y sí lo hace, de modo débil aunque significativo, en el caso de los padres. La importancia de este dato estriba en que nos dice que la implicación familiar no es una estrategia restringida a las familias con estudios superiores.

En cuanto al papel mediador de la motivación del estudiante, es necesario diferenciar las relaciones registradas para padres y madres. Si reproducimos parcialmente los diagramas de ruta que publicaron las autoras en 1994, se pueden observar con claridad los efectos de en cada grupo (ver figuras 6.2 y 6.3).

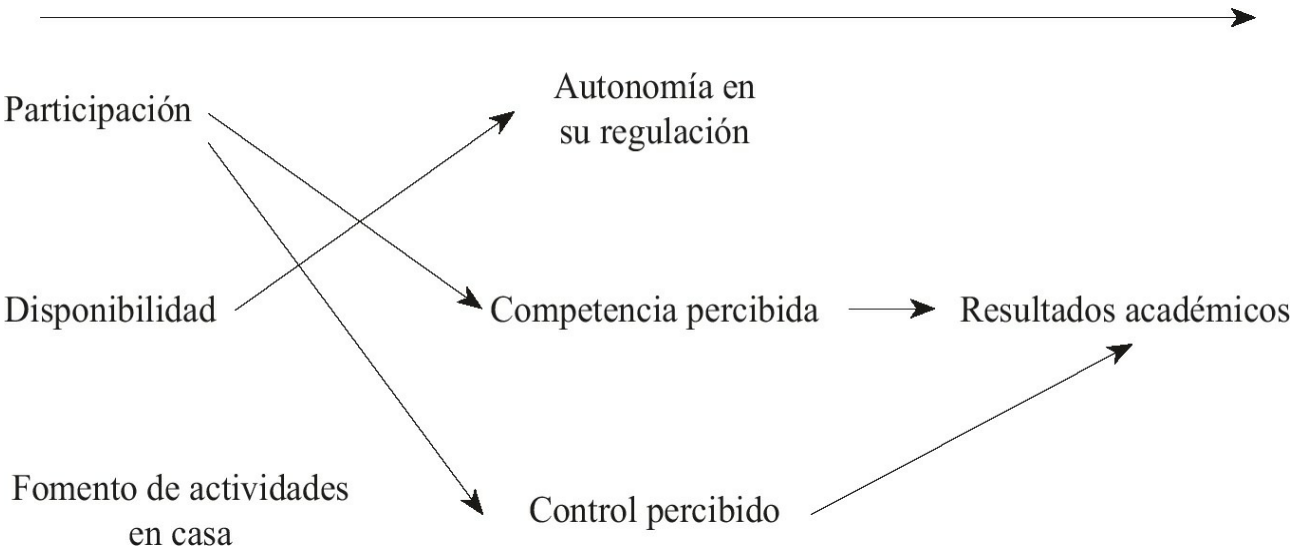

Figura 6.2. Diagrama de ruta de las relaciones entre los factores de implicación de las madres, las variables motivadoras y los resultados en competencias escolares aportados por el profesorado (adaptado de Grolnick y Slowiaczek, 1994: 247).

La participación, considerada como interacción familia-escuela, posibilita en las madres la predicción de una alta percepción de competencia y control en sus hijos, junto a la influencia directa sobre sus resultados académicos. En cambio, en los padres (figura 6.3), la participación permite predecir la autonomía en la autorregulación de la conducta escolar y en la percepción de competencia académica. La disposición personal, considerada como la percepción de los chicos de que sus padres y madres están interesados por saber lo que sienten, piensan y cómo actúan en la escuela, incide en las madres sobre la autonomía en la autorregulación de la conducta escolar y carece de efectos en el caso de los padres. Por último, el fomento de actividades cognitivo/intelectuales en casa muestra una incidencia moderada sobre la percepción de competencia académica. Este último aspecto aparece, en numerosas investigaciones, fuertemente asociado con el éxito académico tal y como veremos en el apartado dedicado a la investigación metaanalítica.

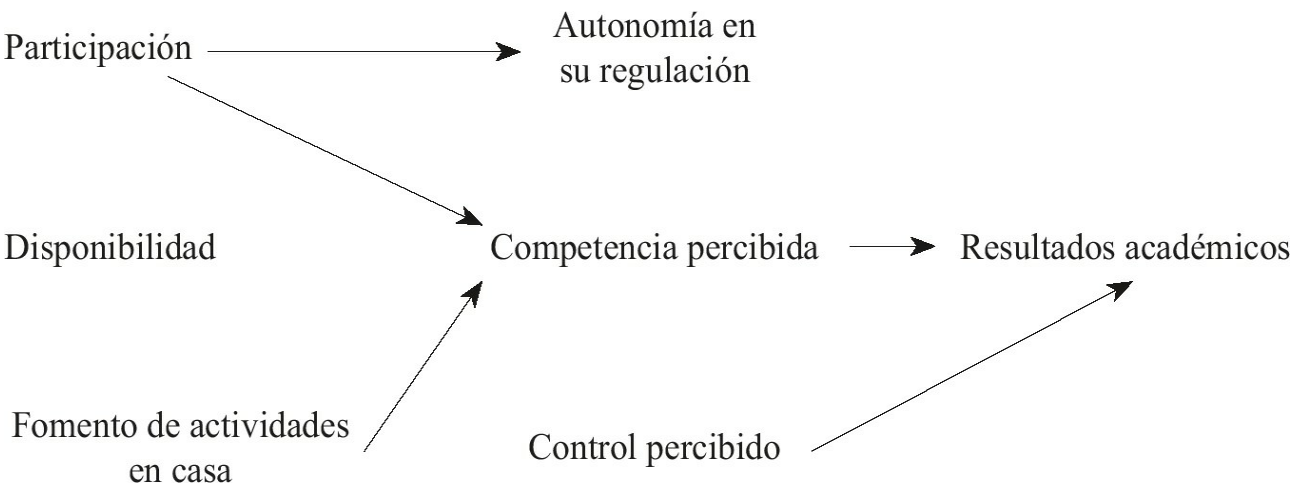

Figura 6.3. Diagrama de ruta de las relaciones entre los factores de implicación de los padres, las variables motivadoras y los resultados en competencias escolares aportados por el profesorado (adaptado de Grolnick y Slowiaczek, 1994: 248).

6.2.5. Las creencias familiares como base de la implicación: Kathleen V. Hoover-Dempsey y Howard M. Sandler

El modelo de implicación familiar de estos autores fue pensado para aclarar por qué los padres eligen o deciden implicarse en la educación de sus hijos y cómo esta implicación a menudo revierte positivamente en sus resultados educativos. Como en los casos comentados anteriormente, la mejor forma de entender el modelo es observarlo en su totalidad (ver figura 6.4) y analizar su dinámica, secuencias, variables y mecanismos.

La decisión de implicarse se origina desde el momento en que los padres asumen que su intervención en la educación de sus hijos es necesaria e importante, razón por la cual construyen su rol ideando, planificando y responsabilizándose con sus hijos para realizar actividades que mejoren sus logros educativos. Este paso, necesario pero no suficiente, debe corresponderse con un sentido de la eficacia personal para ayudar, el cual procede de la experiencia directa con otras actividades asociadas a la implicación, con la persuasión de otras personas o con experiencias vicarias de éxitos anteriores en actividades de implicación. De igual forma, cualquier demanda o invitación de los chicos o de la propia escuela (mediante persuasión verbal o por la percepción de necesidad de ayuda) también puede influir en la decisión de implicarse.

Una vez tomada la decisión se deben elegir los niveles y las formas en que uno se va a implicar. Los autores recurren a la tipología elaborada por Epstein (1987) ya comentada anteriormente, señalando que en dicha elección influye la percepción que tienen los padres de sus habilidades y conocimientos de las tareas escolares que deben realizar los chicos. Además de esto, es importante el tiempo y las energías disponibles para implicarse, derivadas de sus horarios laborales y otras responsabilidades familiares.

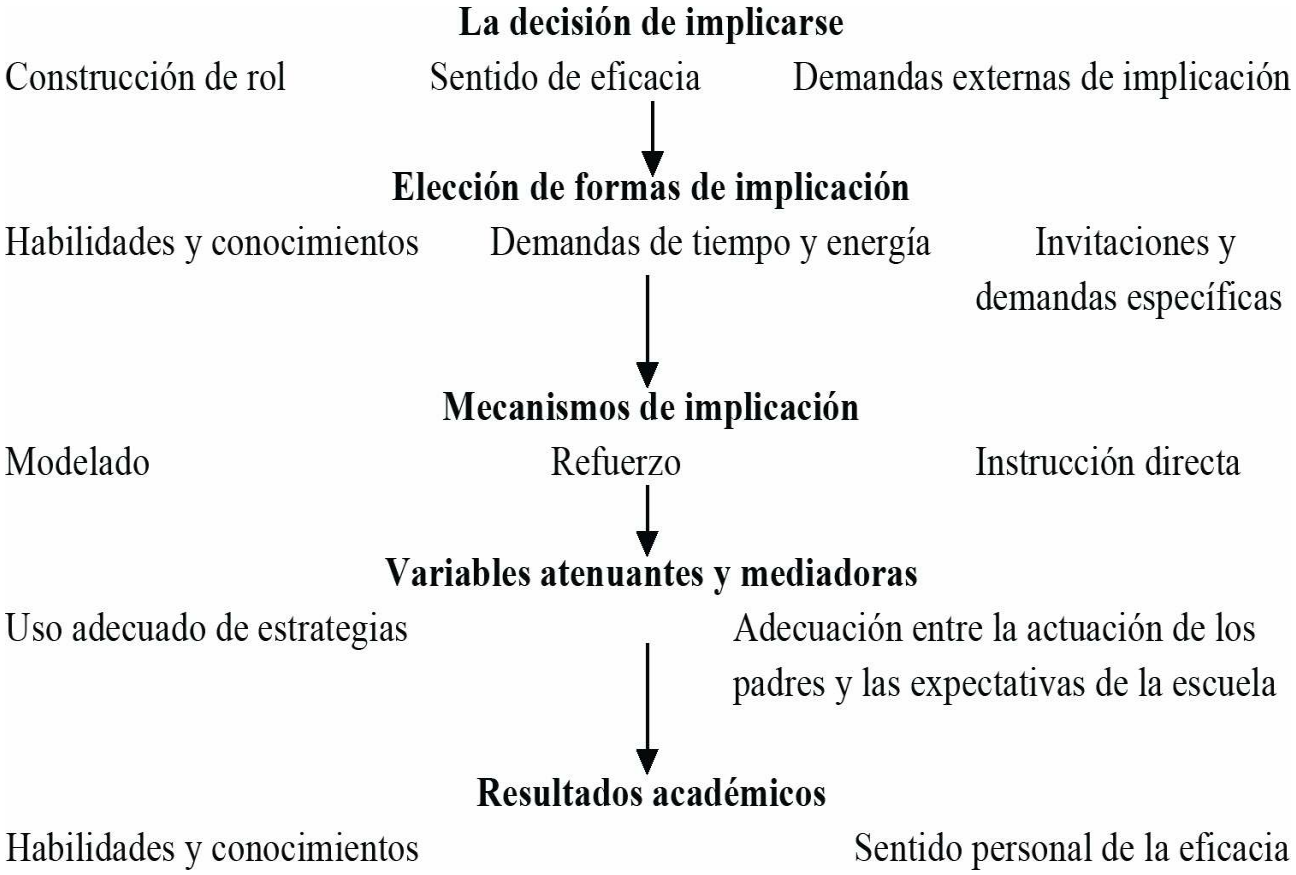

Figura 6.4. Modelo de implicación familiar adaptado del original sobre las relaciones causales de las variables con mayor significado en el proceso (adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 1995: 327).

Finalmente, las demandas del propio chico o chica y de la propia escuela sobre un determinado tipo de ayuda condicionan la modalidad de implicación (en casa, en la escuela o en actividades comunitarias relacionadas con ella).

¿Cómo puede tener un efecto positivo en los resultados académicos? Los autores responden que mediante tres mecanismos básicos.

En primer lugar, sirviendo de modelos para la adopción de actitudes y conductas relacionadas con la escuela (la implicación sugiere al chico un claro interés por sus asuntos escolares, percibe que su escolarización es importante y significativa para sus padres).

En segundo lugar, el refuerzo de aspectos concretos del aprendizaje que es significativo para los chicos y dirigidos a aspectos centrales para conseguir un logro académico adecuado (preparar bien los exámenes, atender en clase, hacer los deberes, preguntar lo que no se entiende). Este refuerzo ni es una condición suficiente (puede haber otras variables como el interés intrínseco en la materia o la habilidad del profesorado para enseñarla) ni es condición necesaria (puede provenir del docente o de otros adultos importantes para el estudiante).

Por último, un tercer mecanismo centrado en la instrucción directa, ya sea para adquirir conocimientos o desarrollar actividades cognitivas complejas. Se sabe que puede facilitar la adquisición de ciertos aprendizajes pero, como en el resto de los mecanismos, no constituye una condición necesaria ni suficiente para la consecución de resultados educativos positivos (el aprendizaje en la escuela suele ocurrir en ausencia de apoyo parental y con la presencia de otros agentes que lo consolidan). La idea que mantienen los autores sobre la efectividad de estos mecanismos hace referencia a la situación en la que la enseñanza y los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula son insuficientes para crear nuevos aprendizajes.

La siguiente secuencia del modelo nos habla de una serie de condiciones que actúan de mediadoras entre los mecanismos y los resultados posteriores de la implicación familiar. Son variables que requieren que el chico perciba y experimente la adecuación de las estrategias y actividades de implicación de sus padres y, además, que noten la conexión entre las actividades desarrolladas por estos y las expectativas de la escuela sobre la implicación familiar. Estas condiciones influyen directamente sobre su autoeficacia académica y social (esta última posibilita las relaciones adecuadas con el profesorado), sobre su motivación intrínseca para aprender y propicia el uso de estrategias autorreguladoras de aprendizaje. Con ello se consiguen unos resultados académicos positivos en términos de logros (habilidades y conocimientos) y un sentido de la eficacia en la escuela.

Como habrán observado, la exposición de los modelos suele ser, en todos los casos, muy contundente, y mucho más cuando se exponen como aportaciones innovadoras y sugerentes. Por eso consideramos que es necesario aclarar cómo se han contrastado estas propuestas con la realidad o como se ha intervenido con ellas en distintos contextos, es decir, qué líneas prácticas de actuación se han llevado a cabo a partir de sus formulaciones. Lo primero es susceptible de abordar en esta exposición recurriendo a la técnica conocida como metaanálisis, y que nos permite valorar con claridad la efectividad de los componentes de los distintos modelos sobre el rendimiento académico. Lo segundo es más complicado porque supone analizar los programas de intervención (implementados y evaluados adecuadamente) y contrastar objetivamente sus resultados. Es una tarea atractiva pero ardua por la gran variedad de contextos educativos en los que se implementan y, además, por las inevitables distorsiones de la versión original del modelo elegido, cuando se asume como pauta de actuación para el profesorado, los padres y las madres y para el alumnado.

6.3. El estado de la cuestión en la implicación familiar

Una vez descrita la dinámica que hipotéticamente deben seguir las familias para que su ayuda repercuta en los logros académicos de sus hijos, se impone ahora aclarar hasta qué punto esto es así. Para ello nos parece oportuno recurrir a la investigación metaanalítica e intentar aclarar la magnitud de los hallazgos, las variables que determinan los logros académicos, las directrices que deben seguir los estudios y las que oportunamente deben

abandonar y, de modo especial, legitimar los avances que ha acumulado el conocimiento sobre este tema (Vázquez, 1990). Basándose en el número de veces que aparecen citados sus trabajos en la literatura especializada en implicación familiar, hemos seleccionado a cinco autores cuyas investigaciones con esta técnica han aportado resultados objetivos y sólidos desde distintas perspectivas.

6.3.1. Xitao Fan y Michael Chen (2001)

Su análisis se basa en 25 investigaciones que pretendían responder a dos cuestiones: ¿cuál es la fuerza de la relación entre la implicación familiar y el rendimiento académico? y ¿qué factores moderan o median en esta relación? Las edades y los tamaños de las distintas muestras de cada estudio fueron representadas por una variable continua o una puntuación estimada cada vez que calculaban los efectos de la implicación sobre el rendimiento. Además, se emplearon registros sobre la procedencia étnica de los sujetos, medidas generales del logro académico (calificaciones, pruebas estandarizadas, valoraciones del profesorado, logros educativos y repetición de cursos), medidas sobre áreas de conocimiento específicas (matemáticas, lectura, ciencias, estudios sociales y música) y medidas sobre las dimensiones de la implicación familiar (generales, sobre las expectativas y aspiraciones educativas para sus hijos, la comunicación con ellos sobre cuestiones relacionadas con la escuela, la supervisión en casa del trabajo escolar y la participación en actividades escolares).

El primer comentario hace referencia a los dos aspectos que provocan más inconsistencia a la hora de conjuntar resultados: la naturaleza multifactorial de la implicación familiar y la gran variedad de medidas empleadas para observar el rendimiento académico. A pesar de ello, el análisis muestra una serie de resultados consistentes y significativos:

- La relación entre la implicación familiar y los logros académicos es muy fuerte cuando estos se representan por un indicador global y lo es menos cuando el indicador es específico (sobre todo cuando se emplean pruebas estandarizadas, o medidas sobre materias específicas).
- Entre las modalidades de implicación analizadas, la que mantiene una relación más clara con los logros académicos atañe a las expectativas y aspiraciones de los padres respecto de la educación de sus hijos. La que menos afecta, la supervisión del trabajo escolar en casa.
- Por último, los autores consideran que no es posible determinar si la relación entre el estatus socioeconómico familiar y la implicación, constatada de modo positivo en muchos de los estudios analizados, permite inferir también una relación directa con los logros académicos.

6.3.2. William H. Jeynes (2003, 2005 y 2007)

Considerando los tres estudios en su conjunto, el autor ha revisado un total de 114 investigaciones que pretendían analizar el impacto de la implicación familiar en los logros académicos de los estudiantes. Las medidas de implicación familiar son similares en los tres estudios (general, específica, comunicación familiar con la escuela, revisión de tareas escolares en casa, expectativas de padres y madres sobre la educación de sus hijos, tiempo de lectura con sus hijos, participación en eventos escolares y estilos de socialización). Lo mismo ocurre con las medidas de los resultados académicos (pruebas estandarizadas, calificaciones, valoraciones del profesorado formuladas de modo escalar y medidas sobre actitudes y comportamientos en la escuela). Además, se han sometido a esta técnica variables que pueden provocar efectos mediadores entre ambos procesos, nos referimos al estatus socioeconómico, el género y el grupo étnico de pertenencia.

Los resultados confirman una fuerte consistencia en las relaciones entre implicación familiar y rendimiento académico, además de aclarar una serie de regularidades muy útiles a la hora de planificar programas de intervención:

- La influencia de la implicación familiar trasciende a las diferencias en el estatus socioeconómico, al grupo étnico de pertenencia y al género, afectando a todos los grupos por igual en cuanto al rendimiento académico. En aquellos grupos donde los efectos de la implicación fueron mayores, se considera que es debido a la importancia que tiene la estructura familiar en la implicación y a su papel mediador sobre los logros académicos.
- De todos los elementos de la implicación analizados, las expectativas de padres y madres y los estilos de socialización son los que muestran los mayores efectos sobre los resultados académicos. Ni el apoyo en el trabajo escolar en casa, ni la participación en la escuela tuvieron los efectos significativos que se esperaban, sin embargo, el impacto de la participación se mostró significativo en las valoraciones del profesorado y en las conductas y actitudes escolares, no siendo así en las pruebas estandarizadas (este dato solo fue registrado en el análisis de 2007, realizado en escuelas urbanas de Secundaria).
- En cuanto a las medidas del rendimiento académico, los efectos de la implicación incidieron en las valoraciones del profesorado y en las calificaciones. Las pruebas estandarizadas presentaron los efectos más débiles de la implicación (el autor entiende que las tareas que se plantean en estas pruebas difieren de las que se desarrollan en el aula, siendo estas últimas las que se trabajan en el contexto familiar de implicación).
- Por último, la inclusión del estatus socioeconómico redujo el impacto de la implicación sobre el rendimiento académico. Parece ser, en opinión del autor, que hay otros factores de la estructura familiar que necesitan ser analizados para poder determinar con claridad los efectos de esta variable.

6.3.3. Nancy E. Hill y Diana F. Tyson (2009)

En este caso lo que se pretende es examinar sistemáticamente qué tipos de implicación familiar muestran una relación consistente con el rendimiento académico. No es un objetivo muy distinto al de los análisis expuestos anteriormente, la diferencia consiste en que ahora el foco se centra en los tipos de implicación, aunque su trabajo incluye observar si la relación entre ambos aspectos es consistente y si existen variaciones en función del grupo étnico de pertenencia.

Para ello seleccionaron 50 estudios desarrollados entre 1985 y 2006, con una población estudiantil de entre 10 y 14 años, periodo en el que cursan los últimos años de enseñanza Primaria e inician los primeros de Secundaria. Lo hacen así porque consideran que este paso es importante, vital y académicamente, y por las repercusiones en el rendimiento académico a corto y a largo plazo. Los resultados de esta investigación son especialmente relevantes para nuestra exposición porque evalúan la efectividad del proceso de implicación familiar a través de sus modalidades, cuya base teórica se corresponde con los modelos que hemos resumido en el apartado 6.2 de este capítulo. Los resultados más sólidos podrían resumirse del siguiente modo:

- La relación de la implicación familiar con el rendimiento académico es positiva en todos los análisis realizados y el carácter de esta relación es más asociativo que causal.
- El tipo de implicación que ha mostrado una asociación más fuerte y positiva con los logros académicos es la denominada *Socialización Académica* (Eccles y Harold, 1993). Los elementos de esta modalidad de actuación pasan porque los padres comuniquen a sus hijos sus expectativas sobre el logro y los valores que les importan respecto de su educación, que fomenten aspiraciones educativas y ocupacionales, discutan estrategias de aprendizaje con los chicos, preparen conjuntamente con ellos planes de futuro y les faciliten materiales que son tratados en la escuela y que guardan relación con los intereses y metas del estudiante.
- La implicación basada en el *Trabajo en casa* (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995) hay que analizarla por partes dado el carácter mixto de los registros observados. Las modalidades de actuación tienen que ver con el compromiso de los padres con las actividades educativas, su apoyo a proyectos y programas recomendados desde la escuela u otras instancias comunitarias con intereses educativos, aporten refuerzos al aprendizaje, supervisen el trabajo escolar y proporcionen materiales educativos para mejorar las tareas escolares. De todas estas actuaciones, la que ha mostrado una relación más clara con los logros académicos hace referencia al hecho de que los padres proporcionen apoyo educativo de forma continuada y consistente. En cambio, la ayuda con el trabajo escolar en casa acelera e interfiere sobre el rendimiento académico. Lo primero porque sirve de gran ayuda para la comprensión de las tareas

escolares, lo segundo porque invade la autonomía de los chicos, ejerce presiones excesivas sobre ellos y depende de la capacidad de los padres para explicar y ayudar con los contenidos de las tareas asignadas. En general, esta actuación no está consistentemente asociada con los logros académicos, pero puede ser efectiva cuando se limita a las modalidades de actuación de la socialización académica antes descrita.

- La *Implicación basada en la escuela* (Lareau, 1987; Comer, 1980; Epstein, 1987, 2001; Grolnick y Slowiaczek, 1994) incluye la participación en eventos escolares, el voluntariado en la escuela, la comunicación con el profesorado y la participación en órganos escolares, entre otros aspectos. Los resultados indican que este tipo de actuaciones son muy importantes para el funcionamiento de la escuela, pero no proporcionan a los padres conocimientos y habilidades que faciliten su implicación con el trabajo escolar de sus hijos. A esto se añade, en la etapa inicial de Secundaria, que las familias necesitan mucho más tiempo para hablar con todo el profesorado y a los adolescentes empieza a no gustarles la presencia de sus padres en el centro escolar (en ausencia de problemas) y les gusta disponer de habilidades para solucionar sus propios problemas, demandando autonomía en el manejo de sus responsabilidades.
- Por último, las autoras señalan que no es posible confirmar si las variantes étnicas o el estatus socioeconómico, provocan algún tipo de efecto en la implicación familiar y en la relación de esta última con el rendimiento académico.

6.3.4. María Castro et al. *(2014)*

Se trata de una investigación realizada por un grupo de profesionales de varias universidades españolas que han seleccionado 39 investigaciones publicadas entre 2000 y 2013 (Castro *et al.,* 2014a). En el trabajo se incluyen los niveles que van desde la Educación Infantil hasta el final de la Educación Obligatoria, incluyendo solo aquellas investigaciones que emplean correlaciones o análisis de regresión entre la participación familiar (término empleado simultáneamente con el de implicación) y el rendimiento académico.

La medida del rendimiento académico se establece en torno a dos índices: uno estandarizado y general, y otro según las materias (matemáticas, lectura, ciencias, estudios sociales, lengua extranjera, arte y música). En la participación familiar solo se incluyen aquellos casos en los que no está articulada a través de programas de intervención; es decir, la participación espontánea. Para medirla se registra un índice descriptivo general y una serie de valoraciones sobre la comunicación con los hijos, la supervisión de las tareas escolares, sus expectativas, la lectura con los chicos, la asistencia y participación en actividades escolares, los estilos o prácticas educativas y una

serie de datos sobre el apoyo y la calidad de las relaciones con sus hijos. A diferencia de los anteriores análisis, en este caso no se incluyen variables que pueden mediar en la relación entre la participación y el rendimiento tales como el estatus socioeconómico, el género o el grupo étnico de pertenencia. Los resultados reflejan una serie de efectos con un peso distinto según los casos:

- La relación más sólida entre participación y rendimiento se da en aquellas familias con altas expectativas académicas, que desarrollan y mantienen una comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares, y que desarrollan el hábito lector en los estudiantes.
- Esta relación se detecta con más nitidez cuando la medida del rendimiento es un índice global o una medida estandarizada. Lo es menos cuando se vincula a materias específicas, salvo en las orientaciones académicas muy especializadas como el arte o la música.
- En cuanto al ciclo educativo, la relación entre ambos aspectos es notable en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, sin que se aprecien asociaciones significativas en la Educación Infantil.
- La ausencia de relación o la presencia de asociaciones muy débiles se establece en torno a la supervisión y el control de los deberes y a la asistencia de los padres a actividades que organiza la escuela. Las autoras explican esta observación señalando que la actuación de estas variables tiene lugar cuando el estudiante presenta algún tipo de dificultad, la cual se refleja negativamente en los resultados escolares a pesar de que las familias colaboren y participen.

En consonancia con este análisis, presentan una investigación (Castro *et al.,* 2014b) con una muestra de 8.344 familias con hijos en los tres niveles de enseñanza, en un total de 284 centros educativos. La idea es analizar el impacto de la participación familiar sobre el rendimiento académico, observar qué modalidades de participación están más asociadas al rendimiento y cómo varían estas modalidades en función del nivel educativo. La medida del rendimiento se obtuvo preguntando a los padres la nota media final del curso pasado (suspenso, aprobado, bien, notable y sobresaliente). Los indicadores de participación familiar se distribuyeron en las siguientes categorías: ayudar con las tareas escolares, asistencia a las reuniones del centro, percepción de accesibilidad en la comunicación con el centro, ser socio o socia de la AMPA, participar en las elecciones del Consejo Escolar, el ambiente de estudio y supervisión en casa y los temas tratados por la familia en el centro (disciplina, faltas de asistencia, etc.). Además, se incluyeron tres variables referidas a las características individuales y familiares de los estudiantes: el nivel socioeconómico (nivel educativo de los padres, ocupación y posesiones del hogar), el hecho de haber nacido o no fuera de España y las aspiraciones académicas de los padres.

Los resultados, en general, son muy claros y confirman lo que se ha constatado en los metaanálisis que hemos comentado, con la excepción del nivel socioeconómico y el

hecho de ser inmigrante, ambos aspectos aparecen claramente asociados al rendimiento académico. La densidad de la muestra empleada y de los resultados obtenidos confirma la dirección de los objetivos planteados:

- Existe una clara relación entre la participación familiar y el rendimiento académico en los tres niveles de enseñanza.
- Las modalidades de participación más vinculadas al rendimiento y presentes en los tres niveles de enseñanza son las aspiraciones educativas de los padres, los sentimientos de pertenencia al centro y el buen ambiente de estudio y supervisión en casa.
- Estas modalidades varían ligeramente en función del nivel educativo considerado. La percepción de accesibilidad en la comunicación con el centro está presente únicamente en la Educación Infantil. El hecho de ser socio o socia de la AMPA solo aparece en la Educación Primaria.
- En Educación Primaria y Secundaria Obligatoria aparecen varias prácticas de participación, con efectos positivos sobre el rendimiento académico, relativas a que el estudiante no necesite ayuda en las tareas escolares, a participar en las elecciones al centro y en las actividades que este organiza.
- El nivel sociocultural de las familias no está asociado al rendimiento en Infantil y si lo está en Primaria y en Secundaria Obligatoria. El hecho de ser inmigrante no está asociado al rendimiento en Infantil y en Primaria y si lo está en Secundaria Obligatoria. El carácter del centro no está asociado al rendimiento ni en Infantil ni en Secundaria Obligatoria, en cambio sí lo está en Primaria para el alumnado que asiste a centros concertados.
- El único factor con una relación negativa con el rendimiento en los tres niveles educativos es la asistencia a las reuniones del centro. La tendencia, según las autoras del trabajo, es que cuantas más veces haya que tratar con las familias la conducta del estudiante, peor será su desempeño escolar. En general, la participación en esta modalidad se considera como un indicador de una situación problemática del alumnado con la consiguiente reacción de los padres (valoración idéntica a la realizada por Hill y Tyson, 2009).

6.4. Consideraciones finales

La relación positiva de la implicación familiar con el rendimiento académico se constata desde el sentido común, desde la práctica educativa y desde la investigación objetiva. A pesar de ello y retomando lo expresado por Rivas (2007), resulta difícil compaginar lo que los educadores desean, lo que las familias llevan a la práctica, lo que sugieren las leyes y lo que la investigación aclara. Esta parece ser la conquista –no sé si interior o exterior– que mantiene ocupadas a un gran número de personas desde distintas perspectivas. Se han propuesto modelos para explicar el proceso de implicación y se han

sometido a prueba en contextos muy variados, evaluando sus fortalezas y debilidades. Algunos de ellos han sido deliberadamente ignorados en este capítulo por una simple razón de consenso a la hora de ser citados, o bien para no cansar al lector con contenidos repetidos que solo se dirimen en pequeños matices.

Sin embargo, es importante aclarar algunas cuestiones terminológicas para así poder asimilar conjuntamente la gran variedad de propuestas, así como resaltar aquello que podemos considerar fiable, seguro y susceptible de ser transformado en ayuda para las escuelas y las familias. Además, también es necesario hacer referencia a aspectos que, aun estando claros, necesitan de un mayor consenso cuando se observan y analizan, sobre todo para imprimirles el carácter de conocimiento aplicable.

El término "*involvement"* se puede traducir como participación o implicación, más lo segundo, dado que también existe la palabra *"participation"*. Muchos autores y autoras los emplean como sinónimos y otros han dedicado bastantes líneas a distinguirlos. Aunque el autor que firma este trabajo mantiene que se puede participar sin implicarse, en el área que nos ocupa la participación se ciñe al contacto de las familias con la escuela a la que asisten sus hijos e hijas y es una modalidad de actuación, entre otras, de lo que se conoce como Implicación Escolar o Implicación basada en la escuela.

Otra cuestión importante presente en la literatura centrada en implicación familiar (sobre todo al final de los relatos de investigaciones, cuando se proponen nuevas líneas de trabajo que corrijan o supriman las carencias de las actuales), es la que señala que sus efectos sobre el rendimiento académico solo pueden explicarse en términos de correlación y no causales. Cualquiera que analice los modelos que hemos expuesto podrá comprobar la variedad de dimensiones que intervienen en este proceso, lo cual dificulta su fragmentación en aras de conseguir explicaciones minuciosas que serían muy difíciles de trasladar a la dinámica general del proceso, a no ser que se pretenda explicar "caso a caso", lo cual sería irrelevante a la hora de trasladarlo a toda la casuística escolar y familiar. Las posibilidades que ofrecen los distintos tipos de análisis multivalente, siempre que el modelo esté bien fundamentado, además de garantizar la observación del conjunto de las dimensiones que intervienen, ofrecen garantías sobre la fortaleza de las relaciones. De hecho, las personas que asumen alguno de estos modelos recurren a estas técnicas para seguir puliendo las propuestas originales (Sheldon, 2005).

Para terminar con esta parte de clichés conceptuales es necesario aclarar otro de los recursos frecuentes en este campo cuando se pretende describir los efectos *mediadores* o *moderadores* de una variable sobre una parte o la totalidad del proceso. Confundir ambos aspectos puede conducir a interpretaciones equivocadas y llevarnos a establecer tipologías imprecisas en el momento en que diseñemos programas de intervención.

La moderación especifica las condiciones en que una variable puede reducir, incrementar, anular o invertir la relación existente entre la implicación familiar y el rendimiento académico. Proporciona una respuesta clara a la pregunta ¿de qué depende esto?, explicando cómo la relación entre ambos aspectos cambia en función de la variable moderadora (en nuestro caso, el estatus socioeconómico, la pertenencia a un determinado grupo étnico o el sexo). También suele denominarse "atenuante" en el

sentido de minorar o anular la relación que pretendemos aclarar.

La mediación representa el mecanismo a través del cual la implicación familiar puede influir sobre el rendimiento académico. En este caso se trata de responder a la pregunta ¿por qué se relacionan ambas variables? o dicho de otra manera, la implicación familiar influye en el rendimiento académico de los estudiantes debido al aumento de su motivación (Grolnick y Slowiaczek, 1994), o porque el chico percibe coherencia y persistencia en la intervención de sus padres (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). La precisión en el uso de estos términos es más notable en los modelos que hemos expuesto al principio de este capítulo, pero no lo es tanta en la investigación metaanalítica, donde no es raro encontrar confusiones quizás debidas al intercambio del concepto de moderador o mediador estadístico por el de mediador o moderador psicológico.

Esto último entronca con aquellos aspectos cuya presencia parece obvia en la dinámica de la implicación familiar, aunque todavía no se ha llegado a explicar con precisión el carácter de su influencia. Nos referimos al estatus socioeconómico de las familias (ESE) y a la pertenencia a un determinado grupo étnico con una normativa específica referente al estilo de socialización. Los resultados presentan pocas dudas:

- No está claro si el ESE tiene algún efecto directo sobre el rendimiento académico, es más, en algunos casos su inclusión en los análisis reduce el impacto de la implicación familiar sobre el rendimiento (Jeynes, 2007). En las investigaciones que analizan esta relación de modo directo, es decir, sin considerar para nada a la implicación familiar, se destacan una serie de requisitos para conseguir resultados positivos: las medidas del ESE de los grupos étnicos o minoritarios deben ser distintas a las empleadas para las mayorías, la información sobre el ESE debe proceder exclusivamente de los padres y las madres, se debe incluir la localización de la escuela (rural, urbana y suburbana) y es necesario especificar de forma operativa las características del vecindario (niveles de riesgo, bienestar, etc.). Todos estos aspectos unidos a la etapa educativa que cursa el estudiante, son moderadores de la relación entre ambos procesos (Sirin, 2005). Como contraste, los Informes PISA referidos a nuestro país registran una relación directa del ESE con el rendimiento académico (en matemáticas, lengua y ciencias) siempre y cuando medien en este proceso el nivel educativo de padres y madres, su nivel de ocupación y el número de libros en el hogar, al igual que el informe presentado por Castro *et al.* (2014b).
- En cambio, la relación del ESE y la implicación familiar presenta menos dudas a pesar de no estar exenta de matices. El primero de ellos atañe a los componentes del ESE, los cuales, de una manera cada vez más consensuada, se ciñen al nivel de ingresos familiares, a la ocupación de padres y madres, a sus estudios y al número de libros que posee la familia y el estudiante en particular. El segundo matiz se refiere a los elementos que median en este proceso y que tienen que ver con el estilo de socialización de los padres

(incluyendo su forma de interactuar con los chicos) y con la estructura de las familias (Bradley y Corwyn, 2002), variables que se manifiestan de forma muy diferente según la cultura y que establecen diferencias entre un alto o bajo ESE respecto de la calidad de la implicación familiar (sobre todo en la modalidad de implicación con el trabajo en casa). El tercero se refiere a las variables que moderan y condicionan la relación entre el ESE y el éxito académico basadas en las características del estudiante (sus autorreferencias de estima y eficacia junto a sus habilidades y competencias), de las familias en cuestiones de cohesión y nivel de conflicto y en los sistemas de apoyo externo (especialmente el vecindario y la propia escuela). Como se puede apreciar, las mediadoras afectan a la calidad de la implicación y las moderadoras a la cantidad de implicación.

Parece lógico que el final de este capítulo se ocupe de aquello que con más claridad y exactitud se ha observado a lo largo de las propuestas realizadas y sus respectivos contrastes. En este sentido, la relación entre la implicación familiar y el rendimiento es consistente en general, pero es más sólida cuando el rendimiento se representa por un indicador global (las calificaciones en distintas materias suele ser el más empleado). Los modelos que explican las rutas por las que discurre este proceso siguen fortaleciendo sus propuestas con investigaciones básicas que sostienen su esqueleto y con aplicaciones en forma de programas de intervención que aún están siendo evaluados en muchos casos. De todo ello podemos extraer, a día de hoy, tres formas básicas de implicación familiar: la socialización académica, la cual presupone una actuación de padres y madres basada en la comunicación de expectativas y aspiraciones, facilitando a los estudiantes los recursos educativos que complementen el trabajo escolar y satisfagan sus metas e intereses. En segundo lugar, el trabajo en casa basado en el compromiso de los padres con las actividades educativas, la supervisión del trabajo escolar y la aportación de refuerzos al aprendizaje de forma continuada y consistente. En tercer lugar, la implicación basada en la escuela, centrada exclusivamente en la participación de las familias en la dinámica del centro escolar (eventos, voluntariado, comunicación con el profesorado, órganos de gobierno, etc.).

La investigación metaanalítica nos ha permitido detectar el momento en que cada una de estas modalidades de actuación resulta más eficaz para conseguir logros académicos positivos. En este sentido, la socialización académica es la más recomendable para la etapa inicial de Secundaria. El trabajo en casa y la participación en la escuela lo es en la enseñanza Infantil y Primaria. Además, dentro de cada una de estas formas de implicación existen pautas de comportamiento cuya relación con el éxito académico es importante resaltar, aunque por ello debamos olvidar su pertenencia a las tres modalidades de implicación señaladas. En primer lugar, y con mayores efectos, las expectativas de padres y madres sobre la educación de sus hijos, la continuidad y consistencia a la hora de proporcionar apoyo educativo junto a la percepción del estudiante de dicho apoyo y su adecuación con las demandas de la escuela son las

estrategias que no ofrecen dudas sobre su efectividad y repercusión en los resultados educativos. Tanto es así que existen auténticas guías de actuación para conectar a las familias con la escuela y a la escuela con la comunidad, con la intención de implicarlos en la consecución de logros educativos (Epstein, 2001). Del mismo modo que es posible encontrar en la literatura pautas que consiguen incrementar las capacidades de la escuela para invitar a las familias a implicarse, junto a estrategias que aumentan las capacidades de las familias para implicarse con efectividad (Hoover-Dempsey *et al.,* 2005). En segundo lugar, sabemos que la implicación basada en la ayuda con el trabajo escolar en casa es efectiva para la comprensión de las tareas escolares, así como la supervisión y el control, aunque estas últimas aparecen débilmente asociadas al rendimiento académico. En general, su efectividad es clara en las primeras etapas de enseñanza, pero cuando se practicaron con estudiantes de secundaria se encontraron una serie de variables que moderan su efecto (las capacidades de los padres para explicar y ayudar, sus estilos de socialización y el exceso de presión a la hora de controlar o supervisar el trabajo escolar). A pesar de estos resultados (Hill y Tyson, 2009), esta modalidad de implicación se está convirtiendo en un campo de investigación con una tendencia muy marcada por destacar el papel que desempeñan variables como la pertenencia a un determinado grupo étnico en los resultados obtenidos en matemáticas y en lectura (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath, 2013; Yotyodying y Wild, 2014), con un parecido bastante pronunciado al empleado en los informes PISA.

Lo importante ahora es conocer si los programas aplicados en contextos variados con base en estos conocimientos, una vez evaluados con extensión en contenidos y longitud temporal, consiguen en la práctica el objetivo que parece claramente demostrado en la investigación básica y aplicada.

7
Familia, inmigración y rendimiento académico: construir alianzas estratégicas

7.1. Introducción

La inmigración es un fenómeno de gran complejidad, iniciado por causas de diversa índole, con trayectorias y proyectos diferenciados y con repercusiones, también complejas, en los contextos de salida y llegada. En nuestro país uno de sus efectos más visibles lo encontramos en las estadísticas poblacionales. Tal y como reflejan las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (http://www.ine.es), la población en España disminuyó un 0,47% (220.130 personas) durante 2013, una tendencia contraria a la registrada en los últimos años. Las razones que explican este descenso parecen ser claras: el menor peso de la inmigración en nuestro país y el aumento de la emigración. En concreto, la población no nacional ha descendido cerca de un 8% debido al efecto combinado de la emigración (regreso al país de origen o inicio de un nuevo proyecto migratorio en otro país) y de la adquisición de la nacionalidad española (230.581 personas).

Al margen de los descensos de los últimos años, lo cierto es que la población no nacional en España representa en torno al 10% del total y el alumnado procedente de la inmigración escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias supone el 8,7%, siendo los oriundos de países de Latinoamérica y África dos de los colectivos con mayor representación tanto en nuestros pueblos y ciudades como en las aulas españolas, algo que vinculamos, al igual que otros estudios realizados sobre esta temática (Santos Rego, 2013), al peso de la inmigración familiar en los flujos que ha recibido nuestro país.

Por ello, no sorprende que las investigaciones realizadas hayan pasado de centrar su atención en un enfoque centralizado en sus causas y, prioritariamente, en los factores de expulsión y atracción desde el punto de vista individual, a otro en el que han ganado terreno aspectos vinculados a las vivencias, expectativas y, sobre todo, a la integración de los inmigrantes y sus familias, tanto si aún no han completado el proceso de reagrupación (permaneciendo en el país de origen) como si lo han logrado y ya residen en el país de acogida.

En este contexto, ha cobrado relevancia el estudio del rendimiento académico de los menores migrantes, una temática ampliamente analizada en países con mayor tradición

migratoria, donde los resultados de las investigaciones que desde hace décadas se están llevado a cabo apuntan a la reproducción de determinadas problemáticas, caso de las menores probabilidades de éxito escolar, entre la segunda y la tercera generación de migrantes.

Habiéndose puesto de manifiesto en no pocas ocasiones la importancia de la familia en la trayectoria escolar de estos jóvenes, el objetivo que nos hemos propuesto alcanzar en este capítulo es conocer cuál es el peso que la investigación científica ha otorgado a las distintas variables familiares que intervienen en el proceso educativo y que, en mayor o menor medida, pueden incidir en el rendimiento académico del alumnado de procedencia inmigrante. Todo ello con la mirada puesta en el escrutinio de posibles estrategias que favorezcan, desde la acción socioeducativa y el trabajo con las familias, la optimización de los niveles de logro de los alumnos procedentes de la inmigración.

7.2. El peso de la familia en los flujos migratorios

España es uno de los países europeos en los que la inmigración ha experimentado un crecimiento intenso y, a su vez, inesperado, convirtiéndose en un periodo relativamente corto de tiempo en un territorio muy atractivo para los flujos procedentes de diferentes partes del planeta. A ello debemos añadir el deseo de permanencia de buena parte de los migrantes, lo que en gran medida explica la relevancia adquirida por las reagrupaciones familiares y, por ende, que a día de hoy una parte importante de la población de menor edad proceda de familias inmigradas.

La familia ha devenido en medio de seguridad, de expansión, de recursos, de solidaridad, de cohesión y de referencia, deseable no solo para la población inmigrante sino para la propia sociedad de acogida, que gana en vertebración social. A pesar de la importancia demostrada por la funcionalidad de los vínculos de amistad y vecindad, la familia es, sin lugar a dudas, la base sobre la que se sustentan los lazos más fuertes, tanto en la conformación de redes migratorias como en el mantenimiento de los vínculos una vez se ha producido el asentamiento en la sociedad de destino. Las redes primarias, afectivas y más próximas, son los vínculos preferidos para efectuar este cambio, a menudo irreversible, de modo de vida.

Sin embargo, la amplitud y la complejidad de las situaciones familiares son variables que determinan, en gran medida, las trayectorias migratorias de sus protagonistas desde la partida hasta el establecimiento e integración en la sociedad de acogida. Las expectativas de los inmigrantes suelen ser elevadas cuando se desplazan a otro país que no es el propio, sus deseos pasan por alcanzar un buen nivel de vida para ellos y los suyos, aspiración a veces difícil de alcanzar en origen. Pero muchas de las aspiraciones que traían consigo se van diluyendo a medida que conocen la realidad del país al que llegan; una realidad que no siempre se corresponde con los relatos que les habían hecho llegar sus familiares o compatriotas.

La posibilidad de hacer uso del derecho a la reagrupación familiar es, sin duda alguna, uno de los aspectos de mayor relevancia en el proceso de integración de la

población inmigrante. Y es que poder reunir a los miembros de la familia que permanecen en el país de origen y, sobre todo, a los hijos e hijas, no solo le confiere una mayor estabilidad y visibilidad al proyecto migratorio sino que incrementa las posibilidades de una integración real en la sociedad de llegada.

Con todo, debemos tener en cuenta que este proceso no es siempre armónico, sino que pueden surgir dificultades y conflictos diversos, tanto durante el proceso como una vez que los miembros reagrupados llegan al país de acogida. No olvidemos que, además de liderar la mayor parte de los procesos que implica la inmigración, la familia constituye el espacio en el que acostumbran manifestarse los modelos de referencia social y cultural, aportados tanto por sus miembros como por la sociedad receptora, y derivados, fundamentalmente, del contacto entre autóctonos y alóctonos.

Como ha subrayado Korenblum (2003), en las primeras etapas de la fase migratoria surgen múltiples estados de desorganización debido a la pérdida de roles y funciones desarrolladas previamente en su país de origen, en su lugar de trabajo, en la familia, entre los amigos…, lo que termina por provocar vivencias de no pertenencia a entidad alguna, al tiempo que se empiezan a percibir como una amenaza ciertos valores y costumbres de la sociedad de acogida.

Por ello son muchas las familias que tratan de conservar sus raíces y ser fieles a sus orígenes. En casa siguen utilizando su lengua autóctona, en su cocina se preparan los platos típicos de su región e incluso, gracias a los avances de los medios de comunicación, pueden acceder a canales de televisión de su país. En definitiva, de puertas afuera parecen (sobre)vivir en la cultura de acogida, pero en familia permanecen ligados a la cultura de origen. Este sentimiento es más frecuente entre los padres y madres inmigrantes, quienes llegan con su identidad social y cultural fuertemente enraizada. Los hijos, por el contrario, con menos vínculos afectivos hacia el país natal, suelen adaptarse con mayor facilidad, llegando incluso a sentirse nacionales de la tierra en la que ahora viven.

Al respecto, se ha demostrado que la edad constituye una variable de gran relevancia en el proceso de integración en la sociedad de acogida. El proceso de adaptación suele ser más fácil a edades tempranas, en gran medida, porque la escolarización permite no solo disfrutar de mayores oportunidades para adquirir un buen nivel de competencia lingüística, sino que también propicia la interacción con personas de orígenes diferentes al propio. Nos referimos a lo que Portes y Zhou (1993) denominan *dissonant acculturation* para explicar las diferencias entre progenitores e hijos respecto del nivel de incorporación a los patrones culturales, en este caso, de la sociedad norteamericana, un proceso que para los autores es resultado de la interacción de variables familiares, individuales y contextuales. No obstante, hemos de resaltar que este modelo ha sido objeto de crítica por la parcialidad explicativa de sus planteamientos. Aunque no nos detendremos en esta cuestión, en el contexto europeo, entre las razones esgrimidas destaca el hecho de no considerar que el proceso de adaptación de las segundas generaciones se está produciendo de manera desigual, tanto en los diferentes países como entre los distintos colectivos. Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

Los procesos migratorios son un asunto de familia, y por ello la institución familiar constituye un foco de investigación estratégico en el estudio de las migraciones. Según datos de Eurostat (http://ec.europa.eu/eurostat), los Estados miembros de la Unión Europea (UE) emitieron en 2013 cerca de 2,36 millones de permisos de primera residencia a los nacionales de terceros países, una cifra que supone un aumento del 12% respecto del año anterior. En concreto, España ocupó el sexto puesto en el ranking de los países que han concedido el mayor número de primeros permisos (196.000), después de Alemania, Francia, Italia, Polonia y Reino Unido, territorio que lidera estas estadísticas. Lo cierto es que resulta llamativo que más del 78% de todos los primeros permisos concedidos en la UE a los ciudadanos no comunitarios hayan sido expedidos en estos seis Estados. Al profundizar en los datos nos encontramos, de una parte, con que la familia fue la razón principal para la emisión de permisos de residencia de más de la mitad de los Estados miembros de la UE (19 de 28 países) y, de otra, que España e Italia son los países en los que se ha emitido el mayor número de permisos por razones familiares (108.000 cada uno).

Hacer uso del derecho a la reagrupación familiar refleja cierto grado de integración en la sociedad de acogida. No olvidemos que la normativa exige un periodo mínimo de residencia en el país de destino y la acreditación de medios de vida suficientes para satisfacer las necesidades de los familiares reagrupados. Sobre esta cuestión nos parece de interés el análisis que realizan Requena y Sánchez-Domínguez (2011), al destacar que la posibilidad de reagrupar se relaciona directamente con el tiempo de permanencia del inmigrante en la sociedad de acogida, con la disponibilidad de recursos económicos y con su situación documental, si bien los autores también enfatizan la influencia de la distancia geográfica.

Lo cierto es que el hecho de que tanto España como Italia muestren, en fechas recientes, volúmenes más altos de llegadas por motivos familiares que otros territorios de mayor tradición migratoria, caso de Alemania o Reino Unido, pone de manifiesto dos cuestiones estrechamente relacionadas. En primer lugar, la importancia que han adquirido los procesos de reagrupación familiar en dos territorios del sur europeo que se han incorporado a los circuitos migratorios en la década de los noventa. Y en segundo, la necesidad de invertir más esfuerzos en la integración de las familias inmigrantes que han decido iniciar y consolidar su proyecto de vida en nuestro país tomando nota de los problemas que en otros territorios, como el norteamericano, están afectando a segundas y terceras generaciones de migrantes.

7.3. El rendimiento académico del alumnado procedente de la inmigración: luces y sombras

Aunque en la presente publicación el lector podrá aproximarse a otras definiciones del rendimiento académico, en este trabajo nos situamos en una perspectiva que hace hincapié en dos dimensiones diferentes si bien complementarias. De una parte, el nivel de

eficacia en la consecución de los objetivos curriculares y competencias básicas de los diferentes niveles de enseñanza y, de otro, los índices de abandono escolar temprano. Es decir, dos cuestiones que afectan al alumnado en general pero que en el caso del procedente de la inmigración su análisis alcanza niveles de mayor complejidad, en gran medida, por la relevancia que habitualmente se otorga a las variables asociadas al fenómeno migratorio, caso de la procedencia étnico-cultural de la familia o el desconocimiento de la lengua del país de acogida.

La comparación entre los resultados escolares del alumnado autóctono y el no nacional se ha convertido en una importante fuente de información porque permite vislumbrar la mayor o menor incidencia de ciertos factores que de manera específica afectan al alumnado inmigrante. No obstante, se hace referencia a los no nacionales como si este fuese un grupo homogéneo, si bien se ha demostrado que tal afirmación dista en alto grado de la realidad. Sirvan de ejemplo las evidencias empíricas que constatan las diferencias entre las personas llegadas de países latinoamericanos y las procedentes del norte de África, a lo que debemos añadir las diferencias que existen en el seno de cada grupo nacional.

Desde que Calero, Choi y Waisgrais (2010), analizando los datos del Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 2006, concluyeron que la probabilidad de que los alumnos de origen inmigrante nacidos en el extranjero se sitúen en el nivel 1 o inferior del Programa Internacional para la Evaluaciones de Estudiantes (PISA) duplicaba la de los alumnos nacionales, los análisis realizados en los informes posteriores no han dejado de confirmar que estos estudiantes tienden a presentar un rendimiento académico significativamente menor que el de los alumnos nacionales, incluso habiéndose controlado la posible influencia de otras variables. Por ello, en los últimos años, intentando arrojar un poco de luz sobre este asunto, distintos expertos han intentado encontrar posibles maneras de optimizar el nivel de logro de estos estudiantes, subrayando la importancia de evitar la concentración de alumnos inmigrantes en los centros educativos o haciendo hincapié en la conveniencia de promover relaciones más estrechas con las familias (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2011), por ser, como veremos más adelante, pieza clave en este asunto.

Lo cierto es que el fracaso escolar, entendido como la proporción de estudiantes que abandona el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), representa en nuestros días uno de los mayores problemas que debe afrontar el sistema educativo español. Si bien concordamos con que esta no es una cuestión nueva, en la actualidad ha adquirido una mayor relevancia por, entre otros aspectos, constituir una de las prioridades en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). En particular, reducir a menos del 15% el porcentaje de alumnos/as de 15 años con bajo rendimiento en competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias (áreas examinadas en el conocido informe PISA) y, lograr que el abandono temprano de la educación se sitúe por debajo del 10% entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad, se han destacado como dos de los objetivos estratégicos en los que debe invertir mayores esfuerzos nuestro país.

Tal y como recoge el Informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2013), el porcentaje medio de abandono temprano de la educación y la formación en la Unión Europea se situaba en el 2012 en el 12,8 %, mientras que la cifra en España representa casi el doble (24,9%), lo que coloca a nuestro país en uno de los valores más altos de la Europa comunitaria, pese a que en los últimos años la cifra haya experimentado descensos anuales. De lo recogido en el informe, también llama nuestra atención el tratamiento del problema en lo referido al alumnado migrante al plantearlo en los siguientes términos:

> … la llegada de un elevado número de jóvenes inmigrantes de otros países influye en los resultados de este indicador. Se trata en la mayoría de los casos de jóvenes formados en sus países de origen que llegan a España con la única intención de trabajar y no de realizar estudios postobligatorios, engrosando, por tanto, los datos del abandono temprano de la educación (p. 38).

Es evidente que en este escrutinio la llegada de migrantes se formula en términos problemáticos, olvidando que muchos de estos alumnos/as han accedido a nuestro sistema educativo en la educación primaria o en los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Por tanto, es de justicia no aludir al fracaso de estos alumnos si paralelamente no reflexionamos sobre qué estamos haciendo mal desde las distintas administraciones públicas. Pese a que no concordamos con los argumentos anteriores, lo cierto es que tampoco podemos pasar por alto que estamos ante cifras realmente alarmantes puesto que la tasa de abandono de la población que no posee la nacionalidad en 2012 fue de un 43,6%, es decir, el doble de la registrada para los autóctonos (21,5%).

En este punto nos parece de interés aludir al estudio llevado a cabo por Aparicio y Portes (2010) por la relevancia de los resultados obtenidos a partir de un diseño longitudinal, en el que los mismos jóvenes son entrevistados a los 13-15 años, y cuatro años más tarde, cuando tienen entre los 17 y 19 años, momento en el que resulta de interés conocer si continúan estudiando y con qué aprovechamiento. Lo cierto es que los datos derivados del análisis realizado indican que el 84,6% de los encuestados originalmente continúan sus estudios en algún nivel de la enseñanza, si bien en el caso de los alumnos procedentes de la inmigración pero que han nacido en España este porcentaje se eleva hasta el 90%, cifra a la que se aproximan los jóvenes nacionales de dos países latinoamericanos, caso de Argentina y Chile. En el extremo contrario se sitúan los alumnos procedentes de la República Dominicana y China, cuyos porcentajes se encuentran por debajo de la media. Para los autores, el alto nivel de abandono escolar de los alumnos asiáticos tendría que ver con la apuesta empresarial de sus progenitores como vía alternativa de movilidad ascendente para su descendencia, mientras que para los dominicanos, su abandono escolar se podría relacionar con las peores condiciones socioeconómicas que suelen afectar a los nacionales de este país.

Como decíamos, el estudio revela que el 15,4% no solo no ha continuado con sus estudios sino que mayoritariamente no han logrado obtener el certificado de la ESO. Es

claro que este panorama debe hacernos reflexionar sobre la etiología de un problema que se agrava cuando tenemos en cuenta la procedencia étnicocultural del alumnado.

Siguiendo con el análisis de los datos hechos públicos en el Informe del MECD (2013), al revisar la proporción de alumnado no nacional escolarizado en ESO en los centros públicos de las diferentes comunidades autónomas encontramos que las cifras más altas se concentran en islas Baleares, Comunidad de Madrid y Cataluña, superando el 20% en todas ellas. Lo que cabría esperar, teniendo en cuenta la valoración realizada desde el MECD, es que también en estos territorios debería registrarse, de una parte, los mayores índices de abandono escolar y, de otra, un dominio más bajo en el nivel de consecución de las competencias básicas. Sin embargo, los resultados no son concluyentes. Veamos cómo los resultados de PISA 2009 en comprensión lectora, las Comunidad de Madrid y Cataluña registran un 13% de alumnos en los niveles bajos de rendimiento, es decir, inferior a la media española (19,6%) y a la de la OCDE (19%). Recordemos que estas dos Comunidades registraban elevadas tasas de alumnado extranjero en sus aulas. Cierto es que los valores para islas Baleares en esta competencia superan el 25%, aunque, desde nuestro punto de vista no puede vincularse en exclusiva a la presencia de un número elevado de alumnos no nacionales en las escuelas.

Al analizar los resultados en competencia matemática y competencia científica la tendencia se repite. Cataluña y Comunidad de Madrid obtienen mejores resultados que la media nacional e islas Baleares vuelve a situarse con valores inferiores a la media nacional. Ahora bien, como acabamos de decir, el análisis de las posibles causas no debe asociarse irremediablemente a la presencia de alumnado inmigrante.

En cuanto al abandono educativo temprano, nos encontramos con una situación similar. Madrid (22,2%) registra mejores resultados que la media española, Cataluña muy similares (24%) e islas Baleares peores que la media (30%). Vemos también como Extremadura, con una de las proporciones más bajas de alumnado extranjero en sus aulas, muestra valores muy elevados de abandono escolar (32,2).

Si bien respecto del 2009 se han experimentado mejoras en todos los territorios del Estado, es claro que manejamos cifras que reflejan que el abandono prematuro del sistema educativo es una cuestión que debemos abordar con urgencia y, quizás, desde planteamientos diferentes a los que han prevalecido hasta el momento. Cierto es que este problema no afecta en exclusiva al alumnado inmigrante, pero también es evidente que su mayor incidencia entre los menores de procedencia extranjera los sitúa en una posición de mayor vulnerabilidad.

7.4. Variables familiares y rendimiento académico del alumnado inmigrante

Los estudios realizados en los últimos años han puesto de manifiesto que el rendimiento académico es una cuestión que debe considerarse teniendo en cuenta la influencia de variables que van más allá de la propia escuela, caso de la ratio profesor/alumno, el tipo de centro o el perfil del profesorado. Ya en las primeras investigaciones realizadas en los años sesenta sobre la eficacia de la escuela, caso de la liderada por Coleman (1987), se

había enfatizado la mayor incidencia de variables, como el nivel socioeconómico de la familia, sobre los resultados escolares. En idéntica dirección han apuntado otros estudios al considerar que los factores vinculados al contexto familiar constituyen el principal predictor del éxito académico. En particular, se ha hecho hincapié en aspectos como el interés por los procesos instructivos, las existencia de relaciones intrafamiliares equilibradas (entorno emocional estable, pautas de disciplina razonables), la provisión de materiales y recursos para el estudio, y la calidad de las relaciones con el centro escolar y sus profesionales (Lorenzo, Godás, Priegue y Santos Rego, 2009).

A día de hoy ya nadie pone en duda la necesidad de considerar factores personales (aptitudes, motivación, autoconcepto…), factores familiares (nivel socioeconómico, estructura familiar…) y factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno). En otras palabras, los determinantes del rendimiento escolar son el resultado de las interacciones que se producen entre todos los agentes e instancias implicados en la educación escolar.

Los trabajos que se ha llevado a cabo sobre el tema, tanto dentro como fuera de nuestro país, y no solo en la literatura más reciente sino en trabajos publicados hace más de veinte años en contextos con mayor experiencia en la gestión de los flujos migratorios, apuntan a tres variables susceptibles de determinar en gran medida el progreso escolar del alumnado inmigrante: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela y el nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen. Si bien no podemos dejar de reconocer la influencia de tales variables en la trayectoria académica de estos alumnos, se trata de factores vinculados específicamente a la condición migratoria y no se consideran otras problemáticas que afectan al alumnado en su totalidad y, de manera más sensible, al perteneciente a las clases sociales menos favorecidas.

Por ello nos parece más acertada la propuesta de Alegre (2008) para analizar las posibles distancias entre los resultados académicos del alumnado procedente de la inmigración y del autóctono, e incluso las diferencias que puedan existir dentro del propio colectivo. De acuerdo con el citado autor, debemos hacer referencia a dos conjuntos diferentes de variables:

- Variables vinculadas a las circunstancias particulares del alumnado, su entorno social y familiar. Es decir, se incluyen condiciones susceptibles de afectar tanto al alumnado nacional como al no nacional, caso de la situación socioeconómica o el nivel educativo de la familia; y otras que afectan de forma exclusiva a este último, como el desconocimiento de la lengua o la incorporación tardía al sistema educativo.
- Variables que describen las características del entorno escolar y social al que se incorpora el alumno inmigrante. En este caso debemos considerar las medidas de atención a la diversidad, la existencia de políticas de acogida y escolarización, o las estructuras de comprensividad del sistema educativo.

La mayor parte de los trabajos realizados en este campo le otorgan una mayor importancia al primer grupo de variables, y en especial a la relevancia de los aspectos vinculados al contexto familiar. No extraña, como señalan Robledo y García (2009), que en función del autor y su posicionamiento, las variables del entorno familiar con poder explicativo en los resultados de aprendizaje de los alumnos hayan recibido diferentes nomenclaturas.

Desde nuestro punto de vista, una de las más acertadas es la propuesta por Ruiz (2001), esto es, la que hace referencia a la distinción de aspectos estructurales y aspectos dinámicos. Los primeros se corresponden con lo que Coleman (1987) ha definido como *background* familiar (el nivel socioeconómico familiar, la formación de los progenitores, los recursos culturales disponibles en el hogar y la estructura familiar). Los segundos, dependientes en gran medida de los anteriores, tienen que ver principalmente con el clima familiar, las actitudes y expectativas de los progenitores hacia el futuro de los hijos y la implicación de las familias en la educación. Recogemos, seguidamente, las aportaciones científicas más relevantes sobre los dos bloques de variables (ver cuadro 7.1) deteniéndonos en las consideraciones que afectan a las familias en general y, particularmente, a las de procedencia inmigrante.

Cuadro 7.1. Variables familiares vinculadas con el rendimiento académico (elaboración propia)

Aspectos	*Variables*
Estructurales	Nivel socioeconómico de la familia
	Nivel educativo y cultural de los progenitores Estructura familiar
	Procedencia étnico-cultural de la familia
Dinámicos	Clima relacional
	Estilos educativos parentales
	Implicación y expectativas educativas familiares

7.4.1. Aspectos estructurales

Tal y como veremos seguidamente, el nivel socioeconómico de la familia y el nivel educativo y cultural de los progenitores constituyen dos variables que, en el marco de los factores estructurales, han recibido una especial consideración en el análisis de los factores familiares asociados al rendimiento académico del alumnado. También es habitual el estudio de factores que, según el autor, se asocian a una u otra variable, caso de los recursos educativos disponibles en el hogar. Pese a sus estrechos vínculos, entendemos que deben ser exploradas individualmente, aunque no evitaremos las referencias a cuestiones que las afectan de manera global.

A) Nivel socioeconómico de la familia

La importancia otorgada al nivel socioeconómico de la familia es una cuestión que ha llenado miles de páginas. La constatación de que el bajo rendimiento afecta en mayor medida a los estudiantes pertenecientes a familias con menores recursos económicos, ha sido un argumento de peso en las tesis que vinculan la posición socioeconómica familiar con el rendimiento académico del alumnado. A lo que debemos añadir los resultados de las evaluaciones internacionales sobre rendimiento puesto que apuntan en la misma dirección. De hecho, entre las conclusiones obtenidas en la última evaluación PISA 2012 (OCDE y MECD, 2013), si bien se recoge que un bajo rendimiento escolar no es consecuencia directa de un estatus socioeconómico inferior a la media, se subraya que este factor tiene una importante influencia sobre el rendimiento. En lo que se refiere a nuestro país, debemos resaltar que se aprecia, respecto al conjunto de países de la OCDE, una influencia algo mayor del nivel socioeconómico y cultural de las familias a la hora de explicar las diferencias de resultados entre unos alumnos y otros.

Lo cierto es que tras varias décadas de interés por este asunto sabemos que los alumnos de bajo nivel socioeconómico, o que asisten a escuelas donde el alumnado procede de contextos familiares de bajo nivel socioeconómico, alcanzan peores resultados de aprendizaje, abandonan antes los estudios y acaban teniendo menos probabilidades de continuar estudios postsecundarios.

Los trabajos que consideran la condición migratoria de la familia confirman la relevancia de esta variable. Por ejemplo, los datos de la investigación llevada a cabo por Carrasco, Pàmies y Bertrán (2009) en Cataluña revelan que el estatus socioeconómico, junto con el nivel educativo de las familias, constituyen factores clave para predecir los resultados escolares del alumnado alóctono. De igual manera, Cebolla (2009), después de estudiar el caso francés, constata, de una parte, que la clase social de los estudiantes supone un importante determinante de su éxito escolar y, de otra, que no se produce una vinculación significativa con otros factores que *a priori* podrían explicar los elevados índices de abandono escolar, caso del estatus migratorio. Es decir, el peor rendimiento de los hijos de inmigrantes frente a los nativos se debe a la sobrerrepresentación de los primeros entre los sectores más desfavorecidos de la estructura social.

Debemos resaltar que si bien en las incursiones iniciales el estatus socioeconómico de las familias incluía la consideración de tres dimensiones fundamentales, a saber, los ingresos económicos, el nivel educativo y la ocupación de los progenitores, revisiones más recientes, como la liderada por Gil (2013), aluden a la progresiva incorporación de un número creciente de variables. En particular, los recursos educativos disponibles en el hogar, el disfrute de becas o ayudas y las características de la vivienda (caso de la disponibilidad de una habitación adecuada para el estudio) constituyen aspectos que en distintos trabajos se relacionan con la situación socioeconómica familiar y, por tanto, con las mayores o menores probabilidades de éxito escolar.

Dada la amplitud de las variables tenidas en cuenta, lo que podemos afirmar tras la revisión llevada a cabo es que un buen número de investigaciones, más que centrarse en

las características estrictamente socioeconómicas, hacen referencia al contexto familiar en sentido amplio, incluyendo incluso aspectos funcionales como las actitudes y las aspiraciones educativas y la calidad y cantidad de las relaciones entre sus miembros. En este sentido, no olvidemos que referentes en el estudio de relaciones familiares como Bronfenbrenner (1986), han indicado que cuando existen menos posibilidades económicas, es más probable la existencia de relaciones más inestables entre los progenitores y suele darse un mayor desinterés por las tareas académicas, lo que a su vez repercute en la motivación del alumno hacia la educación y, por ende, en los aprendizajes escolares.

B) Nivel educativo y cultural de los progenitores

Los estudiantes cuyos progenitores disponen de un nivel de estudios elevado, por lo general obtienen un rendimiento superior al de los estudiantes con padres con menores credenciales académicas. Entre las razones esgrimidas se encuentran, por ejemplo, la mayor capacitación para prestar ayuda a sus hijos, tanto a corto como a largo plazo, en su trayectoria académica.

Sin olvidar que la disposición de un buen nivel de formación también suele vincularse con una posición económica y cultural más elevada, la relevancia otorgada a esta variable se relaciona con las mayores posibilidades de crecer en un ambiente más rico en estímulos. En este sentido, Woessmann (2003), tras analizar los resultados de la prueba TIMSS *(Third International Mathematics and Science Study)*, concluye que la educación de los padres es un factor que repercute positivamente, pero lo que verdaderamente marca la diferencia es la mayor disposición en la familia de recursos culturales. También los resultados de PISA en sus distintas ediciones han subrayado que el número de libros en el hogar es un buen predictor del rendimiento en las tres áreas evaluadas, si bien no es posible establecer una relación causal (OCDE, 2013).

En lo que respecta al alumnado de procedencia inmigrante, el nivel educativo de los progenitores constituye, si cabe con más fuerza, una de las razones para explicar las diferencias en los logros educativos entre nativos y migrantes. Por ejemplo, los estudios que se han llevado a cabo en varios países del norte de Europa, caso de Alemania, confirman la estrecha vinculación entre el bajo nivel de estudios de los progenitores y las mayores posibilidades de fracaso escolar (Kristen y Granato, 2007).

No obstante, Schnelly y Azzoliniz (2014) señalan, tras analizar las características particulares de los países del sur europeo, entre los cuales se menciona a España, que los progenitores migrantes que residen en estos territorios, a diferencia de los del norte y centroeuropeos, disponen de un nivel de estudios similar o superior al de los autóctonos pero suelen ocupar empleos de baja cualificación, lo que afecta en gran medida a sus posibilidades económicas. Por ello, hacen hincapié en la falta de recursos materiales y económicos para invertir en mayor medida en la educación de sus hijos, como uno de los principales inconvenientes que deben enfrentar los progenitores no nacionales,

cuestionando la excesiva relevancia otorgada a las credenciales académicas de los padres y madres.

C) Estructura familiar

Tras las revisión bibliográfica que hemos realizado podemos afirmar que un número relevante de estudios se han centrado en indagar acerca del efecto que las transformaciones en las estructuras familiares pueden tener sobre el desarrollo integral de la infancia y, más concretamente, en su posible influencia sobre el rendimiento académico (Francesconi, Jenkins y Siedler, 2010).

Pese a que abundan los trabajos que concluyen que los hijos que habitan con uno solo de sus progenitores tienen, por lo general, un desempeño académico peor que sus pares, lo cierto es que todavía no existe un cierto nivel de consenso acerca de la magnitud de los efectos ni tampoco sobre cuál es la verdadera relación causal de los mismos. En todo caso, para algunos autores la estructura familiar es, en sí misma, el principal motivo de un menor rendimiento (Francesconi *et al.,* 2010), mientras que otros enfatizan que dicha relación responde a la existencia de factores derivados de la propia situación familiar (Perelman y Santín, 2011), como por ejemplo la disposición de menos recursos económicos o, en los casos de separación o divorcio, posibles cambios en las prácticas de crianza de los hijos. En todo caso, coincidimos con Quiroga y Alonso (2011: 51) en que "un hogar reconfigurado no tiene por qué ser sinónimo de hogar desestructurado". Claro está que será preciso llevar a cabo ciertos ajustes en el seno de la familia con la mirada puesta en el desarrollo integral de los menores, si bien la gestión del cambio no es una responsabilidad exclusiva de la familia sino que en situaciones de especial vulnerabilidad es aconsejable la intervención de otros agentes, caso de los profesionales de los servicios sociales.

Así pues, si la estructura familiar se relaciona con otras características familiares, es decir, no se distribuye de forma aleatoria entre todos los individuos, su consideración como posible predictor precisa, de cara a descontar su posible efecto, tener en cuenta la posible influencia de otras variables. De hecho, en el caso de las familias monoparentales, una vez valoradas las diferencias entre esta y otras formas de vivir en familia, algunos trabajos concluyen que la estructura deja de ser una variable significativa (Ermisch y Francesconi, 2001). Aun así, algunos expertos siguen haciendo hincapié en los peores resultados académicos de los alumnos que pertenecen a familias encabezadas por un único progenitor (Perelman y Santín, 2011) y, de manera más acusada, en el caso de los chicos (Cid y Stokes, 2012).

El análisis de la posible incidencia de esta variable adquiere mayor complejidad si consideramos de manera simultánea la condición migratoria. Tal y como han puesto de manifiesto Requena y Sánchez-Domínguez (2011), las familias inmigrantes conviven en hogares que se diferencian en dos aspectos clave de los constituidos por población autóctona. De un lado, se trata de hogares en los que residen un mayor número de

miembros (aproximadamente 3,6 miembros por hogar) y, de otro, son hogares más complejos internamente, puesto que albergan una mayor densidad de relaciones domésticas, familiares y no familiares, en su seno. Además, se ha detectado una proporción más elevada en comparación con los españoles de hogares monoparentales, lo que, como ya comentamos, incrementaría las posibilidades de un menor rendimiento académico. Sin embargo, otras investigaciones han encontrado que los hijos de madres solteras de procedencia migrante en los países de la OCDE tuvieron una puntuación en las pruebas de competencia matemática mayor que los niños de familias inmigrantes con ambos progenitores (Levels y Dronkers, 2008).

Es evidente que la obtención de resultados concluyentes exige un mayor esfuerzo en la investigación social, a fin de conocer si las particularidades o la mayor complejidad de los hogares migrantes pueden incidir en el rendimiento escolar de los más jóvenes. Hasta el momento, como hemos podido comprobar, esta no ha sido una cuestión de interés prioritario para los expertos.

D) El origen de la familia

La trayectoria académica de los niños y niñas procedentes de la inmigración es una temática que ha sido ampliamente estudiada, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Sin embargo, hemos detectado que, comparativamente, no abundan las investigaciones que contemplan las características del país o región de origen. No se tiene en cuenta, por tanto, como hemos subrayado en otros trabajos, que la procedencia del núcleo familiar determina, en gran medida, aspectos como el proyecto migratorio, las expectativas de futuro o el nivel de implicación en los centros escolares.

En lo que tiene que ver con el rendimiento educativo, nos parecen de mucho interés las aportaciones de Levels y Dronkers (2008), quienes tras analizar los datos de PISA 2003 detectan la existencia de diferencias importantes en función de la región de origen del alumnado inmigrante. Sus análisis muestran que los migrantes de segunda generación procedentes de Latinoamérica, África del Norte y Asia occidental obtienen calificaciones de matemáticas sustancialmente más bajas que los nacionales, independientemente del país de destino. Aunque con cierta cautela, entre las posibles razones de tales diferencias los autores apuntan a las características propias de cada colectivo (nivel socioeducativo, proximidad lingüística y cultural…) y a las políticas puestas en marcha en los territorios de destino para promover la integración de los migrantes.

Nos parece especialmente interesante la relevancia otorgada a la distancia cultural entre el país de origen y el de acogida. Lo cierto es que, si bien resulta complejo acceder a estudios que contemplen el territorio de origen, lo que sí ha quedado claro en la literatura es que cuanto más similares son cultura de origen y destino, más fácil suele ser también el proceso de adaptación y viceversa. Uno de los ejemplos más claros lo encontramos en la proximidad lingüística. Es cierto que el conocimiento de los códigos lingüísticos favorece no solo los procesos de interacción con personas de una

procedencia diferente a la propia sino también la relación con los profesionales de los centros educativos en los que estudian sus hijos e hijas (Lorenzo *et al.,* 2009).

7.4.2. Aspectos dinámicos

Tal y como hemos comentado, junto con las variables estructurales, se ha prestado atención a otros aspectos que se relacionan con cuestiones tan diversas como el clima relacional entre los miembros de la familia, los estilos educativos parentales o la implicación de las familias en la educación y las expectativas de los progenitores hacia el futuro de los hijos e hijas. Todas estas variables toman valores diferenciados al ser analizadas en muestras con alumnos de alto y bajo rendimiento escolar (Gil, 2013). De ahí nuestro especial interés por analizar en qué medida se ha considerado la condición migratoria y, si es el caso, indagar acerca de sus posibles efectos.

A) Clima relacional

La importancia del clima familiar como factor de gran relevancia en el normal desarrollo de los menores es una cuestión que también ha alcanzado amplios niveles de consenso entre la comunidad científica. Musitu, Román y Gracia (1988) ya hacían referencia hace varias décadas a que los resultados de diferentes investigaciones sobre ambiente familiar y logro del alumnado concluían que las medidas del clima familiar están positivamente relacionadas, entre otros factores, con el logro escolar. Los estudios realizados en un periodo temporal más próximo a nuestros días continúan apuntando en la misma dirección al subrayar la relevancia de que en el hogar predominen relaciones interpersonales estables y sostenidas sobre el afecto y el respecto (Robledo y García, 2009), tanto cuando nos referimos a los progenitores entre sí como en lo que tiene que ver con sus hijos e hijas.

Si bien no hemos encontrado referencias explícitas a la importancia de esta variable en los estudios realizados con familias de procedencia migrante, desde nuestro punto de vista es preciso tener en cuenta las situaciones particulares que, en mayor o menor medida, pueden relacionarse con la condición migratoria, caso de los esfuerzos realizados por mantener en el hogar los valores propios de la cultura de origen. Al respecto, y aun siendo conscientes de que resulta arriesgado hacer generalizaciones cuando se habla de migrantes, son muchos los progenitores que consideran necesario un mayor contacto con la propia cultura, reforzando así el mantenimiento de sus valores y creencias y, sobre todo, que sus hijos e hijas las tengan presentes. Por ejemplo, algunos estudios realizados hace ya más de dos décadas han puesto de manifiesto que en determinados grupos étnicos, caso de los latinoamericanos, el diferente nivel de asunción de los valores y tradiciones culturales del país de acogida puede afectar a las relaciones familiares, lo que sitúa a estos menores en una situación más vulnerable que, lógicamente, también pueden

afectar a su rendimiento académico.

B) Estilos educativos parentales

Durante los últimos veinte años hemos sido testigos de un número creciente de estudios centrados en el análisis de los estilos educativos parentales y su posible incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque esta cuestión es analizada en profundidad en otro de los capítulos, debemos resaltar que las investigaciones que han tenido en cuenta el contexto étnico y cultural de las familias recogen resultados diferentes para niños y niñas y adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios, caso de los afroamericanos de familias de bajo nivel socioeconómico (Pittman y Chase-Lansdale, 2001) a la hora de concretar qué estilo educativo parental se relaciona con niveles de logro académico más elevados. Desde nuestro punto de vista, tales diferencias pueden relacionarse con que los progenitores de distintas etnias tienen aspiraciones y valores diferentes y por ello usan prácticas y estrategias también distintas.

C) Implicación y expectativas educativas familiares

Disponemos de un buen número de referencias empíricas que no solo enfatizan que las familias son un recurso clave para ayudar a promover el éxito educativo de la infancia de la inmigración, sino que destacan que el aprendizaje se optimiza cuando las familias y las escuelas colaboran. Es decir, la implicación de la familia en la educación se asocia positivamente con los resultados de los estudiantes, tanto cuando nos referimos a las familias nativas como a las de procedencia inmigrante.

Los resultados de la investigación sugieren que las familias pertenecientes a grupos étnicos con características de riesgo de bajo rendimiento académico, caso de aquellos pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos o que desconocen el idioma del país de acogida, pueden beneficiarse únicamente de la participación, si bien entre determinados colectivos, caso de las familias asiáticas y latinas, existe una menor predisposición para participar en las escuelas en comparación con las de otras procedencias (Tang, 2014).

Aunque los estudios realizados han demostrado lo contrario, la percepción social sobre la participación de las familias inmigrantes en la educación apunta al poco interés hacia la institución escolar y la trayectoria educativa de sus vástagos. Se pasa por alto la incidencia de otras variables que, normalmente, afectan a estas personas y que, desde nuestro punto de vista, son mucho más determinantes que las habitualmente mencionadas para justificar la escasa participación de estas familias en la educación de sus hijos e hijas. Tal y como hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Santos Rego *et al.,* 2011), el análisis del grado de implicación no puede desvincularse de variables de índole cultural que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela.

Otros factores, como los económicos, son la causa de que las necesidades vitales más urgentes estén por delante de la participación en la escuela de los hijos. Y, por otra parte, tampoco hemos de olvidar la renuencia participativa de las familias españolas en la vida de los centros.

Respecto de la trayectoria escolar de la infancia de la inmigración, además de las diferencias económicas, sociales y culturales preexistentes, las expectativas y la actitud que tomen las familias respecto de la escuela condicionarán el éxito o el fracaso académico de las segundas generaciones. Se ha constatado que ambos factores influyen poderosamente en la actitud de los alumnos ante el hecho educativo y, sobre todo, en el esfuerzo que realizan para progresar en su rendimiento escolar. En lo que a este asunto se refiere, Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014) tras revisar distintas investigaciones, concluyen que existe una clara coincidencia en todas ellas al confirmar las altas expectativas entre las familias inmigrantes, independientemente del origen, si bien apuntan que la existencia de condiciones familiares menos ventajosas (dificultades económicas), suelen percibirse como obstáculo para el acceso de sus hijos a estudios superiores.

7.5. Conclusiones

El estudio de los factores asociados al éxito escolar del alumnado de procedencia inmigrante debe considerar necesariamente la influencia de las variables vinculadas al entorno familiar. Pese a que los aspectos que se han considerado divergen según autores y nomenclaturas, debemos destacar la existencia de una clara tendencia a otorgar más importancia a los factores estructurales, entre los cuales se les concede máxima relevancia al nivel socioeconómico y educativo de la familia. Y, como es bien sabido, la sobrerrepresentación de las familias migrantes entre los sectores más desfavorecidos las emplaza en una situación de especial vulnerabilidad (la condición migrante implica numerosas limitaciones).

En todo caso, desde nuestro punto de vista, el análisis que hemos realizado permite arrojar nuevas luces sobre cuál podría ser la dirección de las estrategias que, con urgencia, es preciso promover para conferir mayores oportunidades de éxito educativo al alumnado procedente de la inmigración. Puesto que es harto complicado, situándonos en la órbita de la acción educativa, intervenir en determinados ejes de desigualdad, caso de la posición socioeconómica, pensamos que lo que verdaderamente nos corresponde es incidir en la mejora de los aspectos dinámicos, mucho más permeables a la intervención pedagógica, caso de la participación de los progenitores en los centros escolares o de las relaciones familiares.

Además, si tenemos claro que el rendimiento académico es una cuestión multidimensional y que los factores vinculados al contexto familiar intervienen directamente en el nivel de logro de los alumnos, debemos avanzar en el diseño e implantación de programas de intervención socioeducativa dirigidos a las familias inmigrantes y orientados a la consecución de dos objetivos estrechamente vinculados

que, pensando en la mejora del rendimiento académico del alumnado, son básicos.

En primer lugar, es preciso acercar a las familias a las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas, por lo que urge promover un mayor conocimiento de nuestro sistema educativo y del derecho y deber de los progenitores a participar en la educación. No menos relevancia tiene el establecimiento de un clima de diálogo y confianza entre las familias y centros educativos, propósito que podría ser liderado desde las mismas escuelas.

En segundo término, deseamos hacer hincapié en la necesidad de trabajar con padres y madres el desarrollo de habilidades y capacidades parentales que les permitan hacer frente a los problemas y dificultades que pueden surgir en las relaciones familiares. No olvidemos que las diferencias entre padres e hijos en el nivel de aceptación de la cultura de acogida puede ser una importante fuente de conflictos, especialmente, en la adolescencia, etapa en la que esta y otras cuestiones adquieren aún mayor complejidad. Y no nos referimos en exclusiva a sus efectos en la calidad de las dinámicas intergeneracionales, sino también en el desarrollo personal, social y, por supuesto, escolar de estos jóvenes.

Desde estos planteamientos, lo que importa es la colaboración de los distintos profesionales implicados, entre los cuales destacamos el trabajo que pueden llevar a cabo de manera coordinada los docentes, los trabajadores sociales y, por supuesto, los educadores familiares. En definitiva, de lo que se trata es de priorizar la puesta en marcha de acciones que favorezcan la construcción de alianzas estratégicas que conecten a familias, centros educativos y comunidad.

8
Familia y calidad del aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales

8.1. Introducción

Empezaremos por realizar una aproximación histórica a la atención temprana. Le concederemos una importancia especial a los padres, principales artífices de la atención temprana, ya que la estimulación se realiza en una etapa de la vida en la que el niño no debe separarse del medio en el que se desenvuelve, siendo esta un modo diferente de afrontar las necesidades educativas especiales con el fin de aprovechar la máxima plasticidad del sistema nervioso central, donde el niño aprende con mayor facilidad que en otras etapas.

Posteriormente, en una segunda fase, la labor de los padres se realizará conjuntamente con los centros educativos, siendo esta fase donde los equipos interdisciplinares llevarán a cabo una labor integradora con la diada padres-niños.

La educación del niño con necesidades educativas especiales debe llevarse a cabo conjuntamente por varios especialistas. Los equipos interdisciplinares deben cooperar estrechamente para que se dé una armonía en la construcción de programas. Tales equipos deben de prestar especial atención al estudio de las áreas motora, perceptivo-cognoscitiva, social y lenguaje, que son las que se trabajan en dichos programas para favorecer la calidad de aprendizaje.

8.2. Marco conceptual de la intervención familiar en atención temprana

No existe una definición unitaria de atención temprana. Incluso el propio término está sujeto a discusión. Entendemos por atención temprana la intervención que se da a todos aquellos niños que necesitan ayudan en su proceso de aprendizaje ya sea por alteraciones de carácter prenatal, perinatal o postnatal.

Consideramos pues, la atención temprana desde una doble vertiente: la terapéutica, dirigida a todos aquellos niños que tienen alteraciones en su desarrollo (todos aquellos niños con necesidades educativas especiales), y la preventiva, que se dirige específicamente a aquellos en los que se presume una presencia de un retraso madurativo por las causas que hemos definido anteriormente.

La atención temprana se refiere pues, a la actuación sobre las condiciones ambientales que rodean al niño de 0 a 3 años de edad, con el fin de optimizar durante los primeros años las potencialidades del sistema nervioso. Para ello, se le proporcionarán estímulos a los efectos de avivar funciones ya existentes y conseguir, de ese modo, unas bases efectivas sobre las que sustentar el aprendizaje del niño, logrando así hábitos de autonomía y favoreciendo la capacidad de aprendizaje y adaptación al medio.

Con el fin de favorecer el aprendizaje, la atención temprana se llevará a cabo de forma sistemática en el sentido de que debe trabajarse con el niño día a día, elaborando un programa basado en sus necesidades evolutivas concretas a fin de conseguir los resultados más favorables para su desarrollo. También se llevará a cabo secuencialmente, ya que cada paso que el niño con necesidades educativas especiales da en cada una de las áreas de desarrollo sirve como punto de partida para alcanzar el siguiente.

Debemos destacar esta etapa de la vida infantil puesto que la relación niñofamilia se hace aquí más intensa. La orientación familiar es, pues, una lógica consecuencia inscrita en este proceso de intervención. Hace unos años, cuando la atención temprana empezaba a tomar cuerpo, la participación de los padres brillaba por su ausencia. En la actualidad, sin embargo, los padres cooperan con los profesionales especializados, lo que les permite ser orientados adecuadamente por un asesor especializado en cada patología.

No obstante, debido a las múltiples variables que inciden en la intervención familiar en atención temprana, no podemos apoyarnos en un único modelo que nos aporte los conocimientos teóricos y las estrategias, por lo que encontraremos una serie de modelos que se complementan entre sí. Nos referimos al modelo sistémico, ecológico, transaccional y evolutivo-educativo.

8.3. Breve concepción histórica de la atención temprana y la importancia de los padres

En la década de los cincuenta, la atención temprana se dedicaba únicamente a estudiar el aspecto psicomotriz de los niños con necesidades educativas especiales, pasando luego, en los sesenta, a conceder importancia a la estimulación que realizan los niños no solo en los centros educativos sino en su propio hogar. Es esta la primera vez que se considera a los padres como principales artífices de los programas de atención temprana.

Como ya hemos señalado, los primeros pasos en el campo de la atención temprana se produjeron en la época de los sesenta. Entonces se trabajaba con niños de riesgo o con deprivación social hasta incluir a los sujetos con discapacidad.

En la década de los setenta se incrementaron considerablemente los estudios sobre atención temprana, fundamentalmente para potenciar el aprendizaje de cada niño en cada una de las etapas del desarrollo. Esta década debe mucho a las enseñanzas de Piaget sobre las infraestructuras sensoriomotriz de la inteligencia y sobre la génesis de la noción tiempo-espacio. Se empieza en esta década a crear los primeros proyectos de ayuda a domicilio, centrados fundamentalmente en la etapa preescolar. De tal forma, que todas

aquellas personas que han de evaluar el comportamiento del niño deben plantear unos programas con unas metas realistas y que conduzcan a la adquisición de destrezas de aprendizaje permanente.

La atención temprana debe incluir el área educacional, el de la salud y el de servicios sociales, teniendo en cuenta las necesidades propias de cada familia. De tal modo, debe contar con la colaboración de distintos profesionales: educadores, fisioterapeutas, especialistas en audición y lenguaje, terapeutas, médicos, psicólogos, etc. Así, se permitirá un enfoque global e interdisciplinar a los programas.

Estos programas se dirigían exclusivamente al niño, de modo que los padres tan solo podían ser observadores participantes. Otros programas más actuales han consistido en la asistencia a los padres y otros miembros de la familia, o pueden consistir simplemente en proporcionar soporte a la familia, en el contacto con profesionales especialistas, aumentando su motivación, teniendo en cuenta sus intereses e incrementando las posibilidades de éxito y control de su autoestima.

En la década de los noventa y el año 2000, los programas de atención temprana se van a centrar ya, fundamentalmente, en los padres. De ello hablaremos más adelante.

La intervención familiar en el campo de la atención temprana es posible debido a que en esta etapa de la infancia se dan una serie de destacados cambios biológicos que se ven condicionados por el entorno y, por tanto, son susceptibles de ser estimulados por los programas. La finalidad, tal como hemos mencionado, es enseñar al niño a ser más competente desde el punto de vista evolutivo, permitiéndole una mayor adaptación al entorno y colaborando con los padres para facilitarles su rol y mejorar sus expectativas y actitudes. Así pues, las metas generales de atención temprana son las siguientes:

- Ayudar al niño a lograr un desarrollo lo más normal posible.
- Enseñar al niño a relacionarse en el medio en que se encuentra.
- Conceder al niño oportunidades de aprendizaje autónomo.
- Colaborar plenamente con los padres en el proceso.

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje temprano es la base de aprendizajes posteriores, motivo por el que los programas de intervención se basan en los procesos de aprendizaje. Optando, principalmente, por una intervención basada en el modelo ecológico, manteniendo una perspectiva longitudinal, incluyendo a los padres y logrando un proceso horizontal. Así, ha resultado evidente que el desarrollo progresivo del niño es resultado de la aplicación de los programas de atención temprana (Connolly y Russell, 1976).

Tal como hemos mencionado, las metas de la atención temprana se centraron originariamente en lograr que el niño adquiriese mayor competencia, incrementando su desarrollo e intentando paliar los efectos producidos por la discapacidad. Posteriormente, estos programas dirigen su punto de mira hacia el efecto que el trabajo con los padres lograba, modificando la actitud y las expectativas que tenían sobre su hijo. Los programas de intervención pueden facilitar el desarrollo de actividades más positivas de la

familia hacia el niño.

Asimismo, el estilo maternal es clave, los niños parecen desarrollarse más rápidamente cuando los padres les proporcionan experiencias apropiadas a su nivel de desarrollo y evitan respuestas restrictivas y de castigo.

Actualmente, los programas destacan la importancia de los padres por el destacado papel que desempeñan en la interacción con el hijo, no solo como evaluadores, sino también como principal fuente de estimulación. No obstante, trataremos este tema en mayor profundidad en apartados posteriores.

En estas tres últimas décadas se ha producido un tránsito de la intervención casi exclusiva sobre los niños, muy centrado en aspectos médicos y rehabilitadores, a una intervención basada en los contextos, con un valor relevante de los factores ambientales que inciden en el desarrollo.

Las primeras intervenciones recibieron el nombre de estimulación precoz y tenían como finalidad fundamental el tratamiento del niño que padecía alguna deficiencia física, psíquica o sensorial. De tal modo que estas intervenciones se basaban prioritariamente en un modelo clínico, a base, por ejemplo, de métodos conductuales estructurados para enseñarle al niño nuevas habilidades. Las bases teóricas abarcaban principalmente la neurología evolutiva, la teoría del aprendizaje o la psicología del desarrollo (Fuertes y Palmero, 1995). Este modelo permitió un avance en el ámbito de la intervención, pero dado que esta intervención comenzaba a la par que el proceso educativo reglado, no se aprovechaba la plasticidad neuronal de la etapa temprana, agravando la problemática familiar debido a la falta de orientación y apoyo.

Posteriormente se desarrollaron otros modelos teóricos como el sistémico, el ecológico y el transaccional que, junto con las aportaciones de la psicología social, contribuyeron a comprender el desarrollo del niño como un complejo resultado de las interacciones organismo-ambiente.

Todo ello propicia un destacado cambio en la conceptualización que comienza superando el término inicial de "estimulación precoz" al actual término "atención temprana". Así, se ha reflejado el cambio de un tratamiento dirigido exclusivamente al niño a una atención holística del infante en la que el contexto sociofamiliar es clave. Se trata, por tanto, de que la intervención abarque al niño, a su familia y a la comunidad de referencia.

Podemos afirmar, por tanto, que se ha pasado de una visión limitada de la intervención a planteamientos cada vez más globales. Asimismo, los padres han cambiado su papel pasivo a ser un objetivo clave de estas intervenciones. Por otra parte, también se ha producido un cambio con respecto al profesional de la atención temprana, y lo mismo ocurre con la interacción entre este y la familia (Kalmason y Seligman, 1992).

Han sido diversos los trabajos que enumeran y estructuran los tipos de relación posibles entre la familia y los profesionales y cómo han ido evolucionando con el tiempo. En primer lugar, Cunnigham y Davis (1988) indicaron tres modelos: experto, trasplante y usuario. El modelo del experto es aquel en que el profesional es el que posee los

conocimientos, por lo que tendrá el control mientras que los padres buscan ayuda profesional y la intervención es centrada fundamentalmente en el niño.

El modelo del trasplante cuenta con un profesional que continúa ejerciendo la autoridad, aunque tiene en cuenta ciertos beneficios de la aportación de los padres. Las familias son tratadas de forma homogénea, sin prestar atención a su individualidad, sus características y necesidades.

Por último, el modelo del usuario es aquel que considera a los padres como usuarios del servicio. De tal modo, parte de que el conocimiento de los padres y de los profesionales es diferente pero complementario. Asimismo, la familia es considerada en su individualidad, teniendo en cuenta las características propias, recursos y necesidades.

El modelo de experto ha sido la actuación más frecuente en la época de la estimulación precoz, pero se ha demostrado progresivamente la necesidad de aumentar la participación de la familia hasta llegar a la importancia que se le concede hoy en día. Desde la actual perspectiva de la atención temprana prepondera el modelo usuario.

Estos modelos destacan tanto por evidenciar una necesidad creciente de participación de la familia en los procesos de intervención, como por no ser excluyentes entre sí, lo que permite al profesional actuar en función de las circunstancias, las necesidades y los medios disponibles.

Los modelos presentados por Turnbull, Turbiville y Turnbull (2000) describen claramente los momentos por los que han pasado los tipos de relación que el profesional mantiene con los padres y, por tanto, el papel otorgado a la familia. Se trata de los modelos: psicoterapia y ayuda psicológica, entrenamiento a padres y modelo centrado en la familia. Todos y cada uno de estos modelos consideran a la familia, madre, padre, hermanos y el entorno que rodea al niño como parte imprescindible a la hora de formar parte del proceso enseñanza –aprendizaje en que el niño con necesidades educativas especiales se encuentra inmerso

Resumiendo los principales modelos y con el fin de esclarecer el tema, tenemos que el primer modelo es el psicoterapéutico, que abarca la década de los cincuenta a los sesenta, en los que apenas se habla de atención temprana. El profesional actuaba como experto, ejerciendo el poder y el único capaz de ayudar a los padres. Este modelo se basaba en un marco teórico psicoanalítico, con una marcada orientación clínica, siendo el modelo más común de la época. Se respaldaban en principios tales como que los niños con déficit crean una patología en la familia, el profesional como experto, el diagnóstico como base del tratamiento y este tratamiento se dirige a la madre para cambiar su conducta hacia el niño, por lo que se presta escasa atención al propio niño. Este tipo de interacción no es positiva ni suele resultar efectiva, como demuestran, entre otros, estudios como los de Natiello (1990) y Crais (1993).

Posteriormente, en la década de los sesenta y setenta se refleja la necesidad de un cambio urgente, lo que conlleva la aparición del nuevo modelo denominado entrenamiento a padres. Así, surge la intervención centrada en la familia, considerando a los padres capacitados para intervenir en la formación de sus hijos. Se basa en principios tales como que los niños con déficit tendrán más posibilidades de optimizar su desarrollo

si los padres les instruyen en casa, los padres intervienen de esta forma en su desarrollo, involucrándose en el programa, etc. Este modelo presenta dificultades en cuanto a los procesos formativos y a los roles de los padres que a veces se encuentran saturados por el problema que presenta su hijo, y con una carga emocional que se les hace demasiado pesada, no pudiendo ejercer así su verdadera labor: la de ser padres.

Posteriormente, los nuevos enfoques e investigaciones demuestran la necesidad de involucrar de forma más activa y global a la familia, cuyo papel será más deliberativo y colaborativo en la intervención, lo que se traduce en un nuevo modelo, que surge con mayor fuerza a mediados de los ochenta, centrándose en la familia. Así, parte de la familia como globalidad, tiene en cuenta la familia nuclear, la extensa y la comunidad como factores que afectan a su funcionamiento, aumenta la capacidad de decisión de la familia, y el profesional se convierte en un agente que dinamiza la toma de decisiones y colabora en el desarrollo de destrezas y habilidades de la misma. A pesar de todo, la familia parece suplir las funciones del terapeuta. Lo cual vuelve a verse como una carga adicional a su función como padres.

Son los modelos centrados en la familia los que, en las dos últimas décadas, han disfrutado de la más alta consideración científica y profesional. Estos modelos requieren políticas comprometidas, planificaciones estructuradas mediante las que se potencien los recursos y las interacciones entre servicios sociales, salud y educación.

Nos parece relevante mencionar el modelo de Dunst (1989) sobre la relación profesional-familia. Este parte de que las personas tienen capacidad para ser competentes, las experiencias posibilitan el desarrollo de comportamientos competentes y es necesario atribuir el cambio de comportamiento a sus propias acciones. De tal modo, se trata de un doble objetivo: adquirir comportamientos de adaptación y de autorreforzamiento de todos los miembros de la familia. Por tanto, este modelo de fortalecimiento de la familia pretende activar las competencias intrínsecas de cada una de ellas, empleando los recursos naturales para alcanzar objetivos y capacidades y al mismo tiempo le permitan al niño no salir del ambiente en el que se encuentra. Si bien esto puede presentar algunos problemas al trabajar en el propio hogar del niño, donde, como suele decirse, es quien manda.

En la actualidad, está reconocida la importancia del papel de los padres en los programas de intervención temprana, pero el problema que se presenta es conocer en qué grado, en qué forma y qué repercusión tienen en el desarrollo del niño. Se trata de una compleja trama de preguntas a la que se podrá dar respuesta cuando las políticas de actuación garanticen una coordinación entre las redes de servicios implicados en dichas intervenciones.

Entrando en la década del año 2000, se habla de un modelo nuevo al que han denominado modelo de fortalecimiento colectivo, el cual presenta a las familias como verdaderos beneficiarios. El éxito radica, pues, en la forma de colaboración y participación entre las familias y profesionales que consiguen aprovechar mejor los recursos. El papel del profesional es guiar a la familia dentro de los sistemas, no se trata de una relación subordinada ni jerárquica.

Asimismo, el contexto en el que las familias y los profesionales interaccionan también resultó beneficiado, posibilitando mayores accesos cuantitativos y cualitativos a los recursos, el diálogo y las transformaciones positivas para la ecología comunitaria. Por ello estos programas permiten alcanzar un aumento significativo de la satisfacción de todos los participantes.

En definitiva, todos estos modelos hacen que a la hora de dar el diagnóstico a los padres sobre lo que tiene su hijo con necesidades educativas especiales implique la colaboración de diversos profesionales responsables desde el ámbito de la salud, la educación y los servicios sociales. La consolidación de los equipos multidisciplinares ha supuesto el afianzamiento de aquellos modelos basados en la coordinación entre profesionales.

Así pues, el diagnóstico debe permitir el conocimiento de las alteraciones que comprometen las funciones vitales del niño desde una perspectiva holística, es decir, teniendo en cuenta todos los elementos multifactoriales que puedan intervenir en el desarrollo infantil. Atenderemos, por tanto, a tres niveles: el diagnóstico ecológico, el diagnóstico funcional y el diagnóstico sindrómico (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005). Siendo el modelo mayor que presentan los padres.

8.4. Evolución conceptual de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde una concepción sistémica, la familia es entendida como un conjunto de personas que interactúan de forma periódica en el tiempo. Por tanto, se pretende explicar la complejidad del mundo familiar y de las relaciones personales que en esta se establecen. Así, se entiende que cada integrante es parte de una totalidad, que la familia es un sistema en constante interacción y transformación; y que se trata de una comunidad con funciones y compromisos. Esta teoría permite resaltar los puntos fuertes de la familia para utilizar sus propios recursos en los procesos de intervención. Unificando ya todo lo que hemos hablado anteriormente nos encontramos:

a) Un enfoque ecológico, donde el desarrollo del niño resulta de la interacción de lo biológico y lo social, es decir, de la forma en que el niño actúa en el entorno y cómo este le trata. Así, la familia es un todo organizado con patrones propios de conducta con capacidad de actuación hacia el exterior. Gracias a esta teoría se han tenido en cuenta aspectos tan importantes como las necesidades y estilos familiares o las redes de apoyo social que ya han demostrado ser factores de gran repercusión en la interacción de los padres con sus hijos.

b) Un enfoque transaccional, donde se sostiene que los resultados del desarrollo infantil son producto de la combinación de un individuo y su experiencia. Esta

experiencia se obtiene mediante interacciones continuas y dinámicas con su familia y su contexto social. Por ello los programas de interacción no pueden tener éxito si los cambios se plantean solo al niño en concreto. Se considera, por tanto, que las interacciones de los hijos con los padres también contribuyen de forma activa a modelar sus propios entornos de desarrollo. Hablamos de efectos del contexto en el niño y del niño en el contexto.

c) Un modelo evolutivo-educativo que estudia el significado de las teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y educación de los hijos. Desde esta perspectiva, el valor formativo de la familia resulta clave para entender la intervención familiar en atención temprana. De ese modo, las pautas educativas de los padres son dirigidas por sus expectativas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Por ello, Rodrigo y Palacios (1998) indicaron tres dimensiones a considerar para el análisis evolutivo-educativo de la familia: las condiciones de los padres o del desarrollo y educación de sus descendientes, el estilo de las relaciones interpersonales dentro de la familia, y el tipo de entorno educativo.

Así pues, la familia es considerada uno de los más importantes contextos para potenciar el desarrollo tanto de los hijos como de los adultos que la forman. Cabe destacar las motivaciones, los sentimientos y las metas, ya que se consideran fundamentales para que existan relaciones armoniosas y efectivas entre sus miembros.

Por último, mencionar que, independientemente del modelo, la relevancia de la familia en el desarrollo infantil es indiscutible, por lo que la intervención en atención temprana debe abarcar al niño, a la familia y al contexto como una unidad plena.

8.5. Principios generales en los que se fundamenta la base del aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales

Es ya familiar el hecho de que en el desarrollo y crecimiento físico ocurren ciertos fenómenos y sucesos en momentos particulares. Y así, ciertos procesos de aprendizaje se realizan de manera más fácil y rápida en unas edades que en otras. En algunos casos se necesita actuar en un tiempo concreto. Es lo que se denomina *periodo sensible,* con dos acepciones: periodo crítico y periodo óptimo.

El periodo crítico es una fase muy breve del desarrollo del sujeto durante la cual deben realizarse ciertas experiencias, y sus efectos son permanentes; si no se dan tales experiencias, el sujeto puede ver condicionado su comportamiento durante el resto de su vida.

Parece, pues, que en la improntación social existe un periodo crítico que se inicia poco después del nacimiento y dura muy poco tiempo, después del cual desaparece y ya no hay forma de recuperarlo. Un periodo crítico es, pues, de duración muy corta, siendo extremadamente duraderas las consecuencias de los acontecimientos ocurridos durante el

mismo.

Por último, se han observado periodos óptimos durante los cuales se tiene mayor sensibilidad a ciertos aspectos del medio a los cuales responde más prontamente, pero el aprendizaje puede producirse en otros momentos, aunque de manera menos fácil y eficaz.

Nosotros preferimos usar la denominación de *periodo sensible,* ya que, al ser un término más general, evoca menos la idea de desarrollo fijo. Por ello, cobra gran importancia el diagnóstico y tratamiento precoz de tales déficits, y los conocimientos que nos permitan llevar a cabo diagnósticos y tratamientos nos vienen suministrados por la psicología del desarrollo, la neurología evolutiva y las manifestaciones conductuales que presentan los sujetos.

¿Y cómo concibe el desarrollo la psicología del desarrollo? Pues como un proceso continuo que se inicia en la concepción y que evoluciona a través de etapas, cada una de las cuales supone un grado de organización por la herencia y los factores ambientales, y todo determinando el comportamiento posterior del individuo.

Cuando el sistema nervioso presenta alteraciones, estas se traducen en trastornos de la maduración, que dificultan una correcta integración funcional. Ya desde el primer momento es posible explorar en el niño, a partir de su tono muscular y de los reflejos, síntomas neurológicos mediante los cuales podemos detectar dichos trastornos.

Por lo que respecta a las manifestaciones conductuales, consideramos como tales aquellas respuestas observables que el sujeto emite ante estímulos físicos.

8.6. Reacciones de los padres ante la presencia de un niño con necesidades educativas especiales

Los padres son la pieza clave y fundamental de los programas de atención temprana, pues la familia es el medio natural donde se va a desenvolver el niño recién nacido y donde va a tener lugar el proceso de maduración del ser humano. La colaboración con los padres es necesaria para que este ambiente, rico en estímulos sensoriales y sociales, sea favorable al niño, permitiéndole un desarrollo libre, impulsándole a que interactúe, esto es, o a que sea un sujeto activo en ese mundo nuevo para él.

Así pues, la atención temprana se realiza en una etapa de la vida en la que el niño no puede y no debe separarse del entorno en el que nace. Los padres deben sentirse motivados a la estimulación, no basta que se conformen llevando a su hijo al centro, dejando el peso de la tarea a los especialistas que, a pesar de ser imprescindibles, por sí solos nada o casi nada pueden hacer. Los vínculos que se establecen entre los padres y el niño van a ser el primer pilar, el soporte sobre el que se va a construir lo que posteriormente denominaremos *programas de atención temprana*. Estos vínculos se establecen a través de la estimulación.

Un ambiente pleno de afecto va a ser la condición básica para que el niño, estimulado por sus padres, de acuerdo a su edad, encuentre motivaciones para la acción

y pueda estructurar su personalidad y el mundo que le rodea.

Quizás la situación de más riesgo que puede interferir en el establecimiento de una buena relación del niño con su medio y, específicamente, con su madre se produce cuando la familia se entera desde las primeras horas de vida, desde antes de ver al niño por primera vez, de alguna condición de anormalidad en ese niño que tan ansiosamente han estado esperando durante nueve meses.

Es, pues, de gran importancia que la persona que le dé la noticia a la madre de que ese niño por ella tan deseado tiene un problema, de que no va a ser un niño como los demás, sino que va a necesitar toda la ayuda que sus padres sean capaces de proporcionarle, en definitiva, de que su hijo presenta necesidades educativas especiales, sea una persona totalmente ajena a la atención temprana, como puede ser el médico, una enfermera o el propio pediatra y, desde luego, fuera del recinto donde se realizará. Debemos cuidar la forma de darle la noticia, ya que de ello va a depender muchas veces la reacción de la madre y su manera de enfrentarse al problema que le presenta. Las reacciones ante la noticia son diversas. Muchos padres sienten culpabilidad por haberlo engendrado, autoacusación por el rechazo que experimentan hacia su hijo. Algunas mujeres experimentan una tensión muy intensa después del parto. A estas madres no se les debe exigir nada con el fin de no aumentar su culpabilidad, no cooperarían en absoluto; debemos buscar, pues, para estos niños una "madre" sustituta.

Otras presentan una actitud opuesta, se muestran alegres como si pareciese no haber asumido la situación; sin perder la alegría empiezan a trabajar con sus hijos, esperando que estos se curen; cuando esto no ocurre, cambian de una posición positiva a otra totalmente negativa, comienzan un largo peregrinaje de médico en médico esperando las tan ansiadas palabras que nunca van a llegar: "su hijo se puede curar".

Hay madres que presentan una forma compulsiva de reparación, unos grandes sentimientos de culpabilidad. La atención temprana les ofrece a estas madres un camino para remediar su problema; suelen tener un alto nivel cultural, y tienden a intelectualizarlo. A partir de este momento evitan la concepción y, aunque son excelentes estimuladoras en sus programas, tratan a sus hijos de una manera mecánica.

Otras reaccionan de forma violenta, acusando al ginecólogo de no haber recurrido a la eutanasia; rehúsan tocar al niño, amamantarlo y desean dejarlo en la maternidad. Hay, también, madres superprotectoras, que nunca creen que sus hijos tengan muchas posibilidades, no le conceden demasiada importancia, no dejan al niño hacer nada.

El primer paso ya está dado, jamás otra cosa transformará ya su vida de forma semejante, nada le resultará ya más difícil de aceptar. Si son conscientes de su problema y lo aceptan sin más, sin darle más importancia de la que tiene, sin valorarlo excesivamente, y sin sentirse culpables de ello, ya habrán superado lo más difícil y se habrán situado en el punto de partida para una atención temprana efectiva y necesaria para el niño recién nacido.

Procuraremos, entonces, hacer todo lo posible para ayudar a que las primeras relaciones que se establezcan entre la madre y el niño, en sus primeros momentos, a través de los hábitos de alimentación, sean buenas. Los programas de atención temprana

actuales adolecen del cuidado que se debe de prestar a estas relaciones: hay un defecto, quizás, en la construcción de los mismos. La alimentación afecta a la salud del bebé y, por lo tanto, a su desarrollo posterior; hay que prever, pues, una alimentación adecuada, más rica en vitaminas.

Durante las primeras semanas, el máximo estímulo que la madre ofrece a su hijo es la alimentación. A través del ejercicio de esta función se cumplen, en un solo acto, múltiples funciones, todas ellas vitales para la subsistencia y para una mejor integración de la personalidad futura del niño.

Desde el punto de vista afectivo es importante el placer que genera el ejercicio de la succión en sí, al margen de la sensación de satisfacción de la necesidad alimentaria, hasta el punto de no ser lo mismo, para el futuro emocional del niño, la alimentación por sonda o por cuchara que la efectuada a pecho o con biberón. La succión ejercitada por el simple placer de ejercitar el reflejo en vacío sobre la lengua, los labios, los dedos o el chupete, es fuente de aprendizaje e importante jalón en el camino del conocimiento.

Los padres acuden a la consulta de los profesionales en busca de ayuda, la cual surge como consecuencia lógica de una detección y de una información adecuada sobre el problema, a la cual tiene derecho.

Este asesoramiento ha de tener en cuenta que no puede aplicarse de forma general a todo tipo de padres. El asesor ha de considerar las diferentes características de los padres, el ambiente familiar y de relación, la composición de la familia, el nivel socioeconómico de la misma, la gravedad de la situación del niño, su potencial de desarrollo, así como otros muchos aspectos que justifican un tratamiento individualizado del caso.

Estos programas de orientación familiar tendrán como componente fundamental la adquisición por parte de los padres de las capacidades necesarias para desarrollar una interacción apropiada con su hijo con necesidades educativas especiales.

En esos programas se les enseña a los padres las bases sobre la evolución de un niño normal, en contraste con las características y síntomas específicos del problema que su hijo presenta, pero sin que en ningún momento esto llegue a agobiarles.

Los beneficios que para el niño y para los propios padres tiene la orientación familiar son evidentes. Hemos de recordar que la relación madre-hijo es una interrelación que permite establecer las bases de los que será la vida futura del niño normal o con discapacidad. Diversos estudios han demostrado que la competencia general del niño se halla relacionada significativamente con el cuidado y la cantidad de estímulo que la madre ofrece al niño. Asimismo, el desarrollo cognitivo y la complejidad del juego del niño se halla aparentemente influenciado por la cantidad de tiempo que la madre se dedica a jugar con él.

Son numerosos los estudios e investigaciones que evidencian la importancia que dsempeñan los contextos en el proceso del desarrollo humano. Y han conseguido demostrar el sinsentido de posturas ambientalistas y genetistas radicales.

Si bien es cierto que no podemos negar la enorme relevancia del potencial genético con el que cada uno de nosotros nace, también se ha reconocido que todo el potencial

orgánico puede ser reducido o aumentado por variables ambientales.

Esto es debido a que el ser humano, gracias a la plasticidad que presenta en su nacimiento y durante los primeros años de vida, es un ser dependiente de los demás para poder alcanzar la madurez individual y social, así como la optimización de sus potencialidades.

Así, con la llegada de un nuevo hijo, el sistema familiar busca una estabilidad y un equilibrio entre sus miembros por lo que se mantiene en permanente reestructuración y cambio, es decir, lleva a cabo un complejo proceso de adaptación. Este proceso se intensifica cuando las familias tienen un hijo con discapacidad porque la situación se suele procesar de forma negativa, desestabilizante y angustiosa.

No obstante, es necesario destacar que las familias que tienen hijos con discapacidad o riesgo presentan unas necesidades especiales pero su dinámica no tiene por qué verse radicalmente diferente a otras familias. Cada una emplea distintas estrategias para adaptarse a la presencia del nuevo miembro. Encontramos múltiples variables que influyen en la interacción familiar, como el tipo de discapacidad, el grado de severidad del déficit, el medio sociocultural o las redes de apoyo social.

Por ello son varios los modelos que hacen aportaciones para comprender el tema que nos ocupa y justificar el tipo de intervención. Esto supone que la intervención familiar en el ámbito de actuación de la atención temprana sea una de las más difíciles y complicadas de afrontar.

Debemos mencionar que la atención temprana ha sido un campo controvertido con respecto a los sujetos que ha de atender y en cuanto a sus estrategias de intervención. Fue en los años ochenta cuando se llegó un cierto consenso. Actualmente, se acepta de forma generalizada que la atención temprana es una estrategia eficaz para prevenir y compensar un déficit de forma temprana en la vida del niño, así como los niños que presentan riesgo biológico-social o retrasos evolutivos.

Así pues, para la elaboración de los programas de atención temprana es necesario dar una serie de pasos, empezando por los padres. Nadie más que los padres saben lo que supone tener un hijo con discapacidad. Los padres, teniendo una asistencia profesional mínima, están en condiciones de acelerar el desarrollo de los niños más allá de los límites que suelen preverse; ellos mismos pueden seleccionar los objetivos pedagógicos y cubrir el papel de recoger información sobre el proceso de sus hijos para poder evaluar sus programas, ya que la mayoría de las actividades de la atención temprana se basan en una relación padres-hijos, en la que deben participar todos y cada uno de los miembros de la familia.

Asimismo, cuando el niño está succionando el pecho de su madre es cuando tiene posibilidades óptimas de ejercitar el reflejo de fijación ocular, importante jalón en el establecimiento de la comunicación interhumana y del conocimiento del mundo circundante.

El trabajo de atención temprana comienza desde el primer contacto con los padres, incluso aunque este haya sido telefónico. Ellos expresan una demanda que debe ser cumplida sin la menor pérdida de tiempo. Muchas veces este viene dado por las

necesidades acuciantes del problema, otras por el imperioso deseo de calmar la angustia, de liberarse un poco de su sentimiento de culpabilidad.

Vemos, pues, que en la interacción temprana la dinámica madre-hijo es de crucial importancia. La familia es, pues, la pieza fundamental en la reeducación del niño. De tal forma que es necesario llevar una prevención familiar en los niños con alto riesgo biológico, psicológico o social.

Así, la atención temprana va a requerir en todo momento un tratamiento no institucional y un cierto grado de cooperación. De ahí la necesidad de orientar a las familias para que presten ayuda a sus hijos y cooperen en la evolución de su desarrollo, debiendo prestar especial interés al estado anímico de los padres, por el posible desajuste emocional que puede presentar la familia como tal, buscando el máximo bienestar del niño, con el mínimo posible de tensión entre los distintos miembros integrantes del grupo familiar.

Hace unos años, la participación de los padres era muy escasa y el peso de la intervención recaía, en su mayor parte, sobre los profesionales especializados. En la actualidad, sin embargo, estos tienden a cooperar con los padres restringiendo su actuación a una contribución de fondo en la tarea educativa llevada a cabo principalmente por los mismos padres adecuadamente orientados por el asesor o consejero.

8.7. Diferentes estrategias de ayuda a los padres en el aprendizaje con sus hijos

En esta preparación, a los padres se les instruye para participar en los programas de atención temprana, introduciéndolos en diversas técnicas de modo que sean capaces de aplicarlas en su propio hogar. Así, se les enseña la forma de tratar los déficits de conducta que pueden presentar sus hijos, desarrollando diversas destrezas de autoayuda, asesorándoles para que presten un papel importante en la generalización y adecuado mantenimiento de los progresos logrados, y se les proporcionan las técnicas adecuadas para que enseñen a sus hijos a adquirir un adecuado control de estas conductas, en el uso de las diferentes técnicas de refuerzo, en la técnica de modelaje, que es de mucha utilidad en los niños con necesidades educativas especiales, así como las técnicas del aprendizaje vicario, y la reducción de conductas negativas.

Entendiendo la familia como sistema interactivo, hacemos alusión a las interconexiones que afectan a todos los miembros. Ya en el año 1987, Miller hace referencia a una serie de reglas de comportamiento implícitas: cómo comportarse, cómo comunicarse, cómo tomar decisiones, roles y responsabilidades. Cada punto de contacto puede ser, por tanto, una posibilidad de balance del sistema, por lo que las recomendaciones han de dirigirse a las prioridades familiares, ya que el ajuste y el funcionamiento familiar está vinculado con la severidad del retraso o el grado de inadaptación conductual, así como con las características demográficas de la familia, el

clima de la casa y el tipo de conductas de los padres.

Los estudios apuntan a que los juegos interactivos de los padres con el hijo proporcionan al niño experiencias diferenciadoras incluso desde los primeros seis meses de vida, lo que puede favorecer el desarrollo del lenguaje, el interés por el juego social, etc. La comunicación se inicia a partir de la interacción de los primeros meses, por el afecto compartido entre la familia nuclear, lo que conlleva una modificación del comportamiento individual en función de los demás.

Hay numerosos roles y conductas diferentes en padres que están afectados por variables como la edad cronológica y mental, así como el tipo y condición del hándicap que presenta el niño que tiene esas necesidades educativas especiales. Siegel y Cunningham (1984) afirmaban que las madres de niños con necesidades educativas especiales suelen ser más directivas y menos responsivas que las de niños "normales" En muchos casos, esta directividad la presentan mediante efectos inhibidores del lenguaje del niño, impidiendo la fijación de atención, lo que podría ir en detrimento del crecimiento del vocabulario e incluso tener una estrategia dinámica mal adaptada que puede exacerbar el problema, continuando las tendencias de inadecuado intercambio entre madre e hijo.

Llegados a este punto, plantearemos la importancia de la inclusión de los padres en los programas de educación de sus hijos con necesidades educativas especiales, ya que se trata de un elemento que influirá de forma positiva en el equilibrio, individual y grupal y que contribuirá a superar las distintas fases de desorganización, reintegración y adaptación por las que ha de pasar para asumir la realidad en que se encuentran.

Resulta necesario tener en cuenta la percepción diferencial de los padres hacia su hijo y la importancia que estas relaciones tienen para el desarrollo del niño y para los demás miembros inmersos en el sistema familiar.

Por ello debemos comunicar tal cambio de expectativas y entender que el niño que presenta estas necesidades educativas puede aprender a realizar una serie de actos por sí mismo. Así pues, se ha producido un cambio de mentalidad, entendiendo que los individuos son conscientes de la importancia del ambiente en el desarrollo de las habilidades mentales y sociales. Este cambio implica tanto a la familia del propio niño como a la administración e instituciones y conlleva, asimismo, un cambio en el tratamiento que reciba.

8.8. La orientación en las familias en el campo de las necesidades educativas especiales

Antes de analizar este punto quizás debemos remontarnos al momento en que el niño nace. Tras nueve meses de gestación, llenos de esperanzas para los padres, estos se encuentran con que el niño no sigue las pautas evolutivas típicas. Y bajo el efecto de este hecho inesperado, los padres no están preparados para recibir, atender y educar a su hijo. Esta cuestión se halla en la base de la orientación familiar, justificándola en dichos casos. Igualmente, la mejor forma de prevenir el retraso de origen ambiental y sociocultural es

también la intervención y orientación familiar.

Podemos manejar diversos argumentos a favor de la orientación familiar encaminada a crear un ambiente óptimo y motivador del hogar, que solo podrá darse en la interacción afectiva y relajada entre el niño y su familia.

Los padres acuden a la consulta de los profesionales en busca de ayuda, la cual surge como consecuencia lógica de una detección precoz y de una información adecuada sobre el problema, a la que todo padre tiene derecho. Este asesoramiento ha de tener en cuenta, sobre todo, que no puede aplicarse de forma general a todo tipo de padres; así pues, el asesor ha de considerar las diferentes características personales de los padres, el ambiente familiar y de relación entre la pareja, la composición de la familia, el nivel socioeconómico y cultural de la misma, la gravedad de la situación del niño, su aspecto físico y su potencial de desarrollo, así como otros muchos aspectos que justifican un tratamiento individualizado del caso.

> Tres clases de quejas son frecuentes por parte de padres de niños deficientes: información inadecuada, el que no se les escucha o se les tenga en consideración y el que se les dé asesoramiento sin base real. Existen, pues, dos problemas prioritarios para los padres de niños deficientes: el enseñar a sus hijos las capacidades negativas que se hayan podido adquirir: y en segundo lugar, se debe ofrecer a los padres información precisa sobre los distintos programas que existen orientados al problema que ellos presentan (Cameron, 1979: 174).

Estos programas de orientación familiar tendrán como componente fundamental la adquisición por parte de los padres de las capacidades necesarias para desarrollar una interacción apropiada con su hijo.

Finalmente, no queremos dar por terminado este tema sin reiterar la importancia que tiene dentro de la orientación familiar la relación madre-hijo. Hemos de recordar que es en estos primeros años, y básicamente mediante esta interrelación, cuando se establecen las raíces de lo que será la vida futura del niño normal o con necesidades educativas especiales (Buceta, 2011). Diversos estudios han demostrado que la competencia general del niño se halla relacionada significativamente con el cuidado materno y la cantidad de estímulo que la madre ofrece al niño. Asimismo, el desarrollo cognitivo y la complejidad del juego del niño con los objetos se halla aparentemente influenciado por la cantidad de tiempo que la madre juega con su hijo.

Los numerosos trabajos realizados sobre la relación madre-hijo ofrecen una amplia gama de enfoques, pero queremos señalar aquí que las madres de niños con necesidades educativas especiales tienden a adoptar un estado específico de interacción, por el cual el asesoramiento en este campo ha de ir dirigido a la interacción madre-hijo como "unidad" de conducta.

Por otra parte, sin embargo, hemos de añadir que aunque siempre haya prevalecido el papel de la madre, se ha demostrado que el padre es igualmente efectivo en la tarea educativa. Así pues, los programas de formación deben dirigirse a ambos.

8.9. Los equipos interdisciplinares y el diagnóstico

La educación temprana del niño con necesidades educativas especiales es labor que debe estar integrada por equipos interdisciplinares, compuestos por diversos especialistas, que deberán cooperar estrechamente entre ellos, para que se dé una armonía en la construcción de programas, de cara al desarrollo global del niño y en coordinación con sus necesidades.

Vamos a explicar, a continuación, la importancia de los distintos miembros de los equipos interdisciplinarios. Son mayoría los autores que consideran que los equipos interdisciplinarios deben estar compuestos por:

- Un neurólogo, encargado de estudiar el funcionamiento del sistema nervioso del niño e informar de las potencialidades que presenta en cada momento.
- Un neuropediatra, que estudiará la somatología del niño, sus órganos y el funcionamiento de los mismos, a fin de establecer un control somático del niño.
- Un psicólogo, que estudiará el momento evolutivo del niño y su dinámica familiar. Sus funciones dentro del equipo serán las de diagnosticar al niño, contactar con su familia, si el caso lo requiere; y controlar, asimismo, las actividades que se realizan con el niño, de modo que su evolución, su ritmo se adecue a su momento evolutivo. También es el responsable de iniciar la terapia.
- Un pedagogo, encargado de dinamizar la calidad evolutiva, de forma que facilite la integración real del niño en su medio. Su función es realizar la conexión directa entre las escuelas de educación infantil y el equipo de atención temprana, mediante un seguimiento y control adecuado del niño; para ello debe disponer de un buen ambiente y de las técnicas educativas necesarias, con el fin de conseguir la integración del niño en centros educativos y facilitar en todo momento la orientación y el apoyo de los padres en la educación de sus hijos.
- Un asistente social, que incida directamente en el entorno, valorando el mismo y reforzando buenas actitudes familiares, y contactando con las instituciones.
- Un estimulador, que es el profesional cuya tarea principal es materializar el programa con el niño y con sus padres. Realizará las sesiones de estimulación, enseñando a los padres la práctica de los ejercicios y el trato con su hijo, transcribiendo en todo momento las observaciones de conducta durante las sesiones.
- Un fisioterapeuta, que es el profesional de la rehabilitación motriz. Trabajará rehabilitando las funciones motrices y evaluando, asimismo, la eficacia de la terapia física como parte de la atención temprana.
- Finalmente, un logopeda que estudiará el lenguaje del niño.

Los equipos deberán realizar reuniones periódicas para hacer un seguimiento de los diversos pacientes y sus problemas, teniendo sumo cuidado en no caer en la simple yuxtaposición de las tareas singulares y específicas de cada uno de los profesionales.

Aunque la ausencia del desarrollo evolutivo del niño se detecte precozmente, no tiene sentido un diagnóstico precoz si no se cuenta con una buena organización de servicios, es decir, con un sistema bien organizado que pueda ofrecer ayuda a los padres en todo momento, y proporcionarle al niño el tratamiento adecuado. Para esto es primordial la colaboración de los diversos especialistas.

Las sesiones llevadas a cabo por equipos interdisciplinares se realizarán tres veces por semana. Como norma general, con niños menores de seis meses los programas se llevaran a cabo en el marco de su propio hogar, ya que sacarlos del mismo sería enfrentarlos a múltiples problemas, sobre todo en lo que se refiere a horarios de sueño, alimentación, etc. A partir de esta edad, y hasta los doce meses, los programas se pueden realizar en el ambiente del niño, siempre y cuando no se pueda desplazar a un centro de atención temprana, donde dispondrá de todos los recursos adecuados para llevar a cabo la intervención, pero a partir de los doce meses se realizarán en la unidades de atención temprana y jamás serán los padres los encargados de realizar estos programas.

Es, pues, necesario que se forme una organización estructurada, que abarque aquellas disciplinas que contribuyen a la seguridad y bienestar del bebé. En nuestra opinión, se debe crear un ambiente estimulante, con unas condiciones biológicas, socioeconómicas, culturales y ambientales que lo hagan apto.

Ciertamente, un ambiente estimulador lo requieren todos los niños pero en el caso de los niños con necesidades educativas especiales el hecho de no proporcionar un ambiente de atención temprana podría conducir no solo a la continuación del *statu quo* evolutivo, sino también a una atrofia real de las capacidades sensoriales y a una regresión en el desarrollo.

8.10. Consideraciones para la evaluación e intervención familiar en atención temprana

La evaluación en atención temprana permite un conocimiento científico y sistemático de todas las variables que están incidiendo sobre la problemática de intervención. De tal modo que el propósito fundamental es conocer las capacidades, posibilidades, necesidades y dificultades que presenta la familia con la intención de comprender las que inciden en el desarrollo del niño. Esto nos permite establecer las actuaciones necesarias para favorecer el desarrollo del niño con necesidades educativas especiales procurando la capacitación de las posibilidades afectivas y educativas de los hijos, aprovechando los recursos materiales, personales y sociales disponibles. La evaluación, por tanto, nos permitirá concretar los objetivos de la intervención.

Debemos tener en cuenta que son numerosas y muy diversas las variables que pueden incidir en el entorno familiar del niño con necesidades educativas especiales. Estas pueden repercutir en el desarrollo del niño de diferentes formas, por lo que en las últimas décadas ha surgido un gran interés por detectar todos los factores a tener en cuenta en la adaptación de los padres para poder criar a sus hijos con necesidades

educativas especiales sin muchos obstáculos a lo largo de todo el proceso educativo.

Debemos tener muy presentes los modelos de estrés que sufren los padres para solucionar sus reacciones, las de sus otros hijos y en definitiva las de todas aquellas familias que viven con una persona con necesidades educativas especiales. Es evidente que aunque las reacciones emocionales de los padres que tienen hijos con necesidades educativas especiales son muy diferentes, se repiten con mucha frecuencia los mismos patrones de reacciones y situaciones de crisis. Estas crisis se manifiestan en los ámbitos cognitivo, conductual y se suelen cursar con sentimientos de baja autoestima, e incluso sentimientos de un fracaso total y absoluto. Todo ello con la esperanza de que si comparten experiencias y sensaciones los problemas se minimizan. Y por ello conviene la creación de grupos terapéuticos de padres, junto a una escuela de padres, en la que compartir miedos y temores.

En estas situaciones, la intervención temprana debe proporcionar a los padres todos aquellos recursos y estrategias que les permitan contribuir al desarrollo óptimo de su hijo y afrontar las situaciones de ansiedad y crisis que puedan plantearse. Para ello es determinante conocer a la familia, así como valorar sus relaciones, actitudes y necesidades.

Nos encontramos, pues, con uno de los grandes retos de la intervención en la familia, esto es, desarrollar herramientas y estrategias de valoración que puedan utilizarse de modo fácil y directo, logrando información útil y práctica. Se trata de una valoración extensa y compleja que requiere de una actitud muy cautelosa por parte de los profesionales. Así, deben saber escuchar sin juzgar, realizar preguntas de forma equilibrada, reflexionar y clarificar los comentarios de los padres, ofrecer ayuda concreta y redefinir los problemas. Todo ello favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, evitando que se produzcan retrocesos en su propio desarrollo.

En definitiva, las estrategias deben permitir una relación de colaboración entre el profesional y los padres, de tal modo que se garantice una correcta orientación sobre el diagnóstico de sus hijos, apoyo para los sentimientos de rechazo, culpa o malestar; seguridad para interaccionar con su hijo, facilitar las relaciones con otros contextos y adquirir conocimientos sobre los problemas asociados a la discapacidad. Se trata, pues, de potenciar los recursos propios de cada familia, junto a estrategias de afrontamiento de resolución de problemas y facilitación de nuevas redes de apoyo social.

8.11. Conclusiones

Todas las investigaciones en el campo de la atención temprana han demostrado que los periodos sensibles, si se trabajan adecuadamente, favorecen e instauran el desarrollo de las habilidades de los niños con necesidades educativas especiales. Y la mayor parte de estos periodos se dan en los dos primeros años de la vida del niño. Por ello debemos aprovechar ventajosamente estos periodos, ya que son los más adecuados para desarrollar ciertas capacidades y habilidades, favoreciendo el proceso de desarrollo y

aprendizaje

El trabajo con los padres es lo más importante cuando se trata de desarrollar y elaborar programas de atención temprana en el sistema educativo. La razón es que son los principales artífices de la atención temprana. Si cuentan con una asistencia profesional mínima, estarán en condiciones de acelerar el proceso de desarrollo más allá de los límites que podemos prever.

Una vez establecido este contacto con los padres y con la familia en general, es conveniente integrar al equipo inter y transdisciplinar, que deberá estar compuesto por diversos especialistas. Lo que importa es lograr una armonía en la construcción de los programas que van a ser la base de su futuro aprendizaje. Históricamente, todos los programas de atención temprana han tenido como objetivo el desarrollo de ciertas competencias a nivel perceptivo, cognitivo, lingüístico y motriz. Esto constituye la base de los programas de aprendizaje de los niños en el sistema educativo. Está, pues, claro que la atención temprana y la colaboración de los padres en la misma es tanto o más efectiva cuanto antes se inicie, si bien es evidente que no se da por igual en todas las áreas y en todas las patologías.

Además, se deben analizar los factores internos y externos del niño con trastorno del desarrollo o con riesgo de padecerlo en cada una de las dimensiones: biológica, psicológica y social. Por lo tanto, conlleva un estudio global del desarrollo del niño. Debemos incluir una valoración biomédica, psicológica y pedagógica, recogiendo aspectos emocionales, de percepción, de comunicación, de motricidad, de autonomía o de aprendizaje.

Asimismo, a lo largo de este proceso, se debe mantener la comunicación con los padres, evitando las falsas expectativas, actuando con rigor y objetividad. Hemos de informarles de aquellos factores que intervienen en el desarrollo de sus hijos y, por supuesto, de las capacidades potenciales que poseen. Esta información se ha de ofrecer con flexibilidad y teniendo presentes las características de cada situación familiar.

Además, los datos diagnósticos deben permitir conocer las posibilidades del niño para trazar el programa de intervención, evitando que se convierta en un aspecto que personalice la individualidad del niño con necesidades educativas especiales y teniendo en cuenta que cada uno posee unos rasgos fenotípicos propios.

Los beneficios que para el niño y para los propios padres representa la orientación familiar son evidentes. Mediante la misma se aumenta la interacción entre padres, niño y otros miembros de la familia, desarrollando una mayor comprensión del problema, creando una actitud más positiva hacia el niño, al mismo tiempo que se incrementa la comunicación verbal estimuladora con él y se da un enfoque agradable y esperanzador a muchas de las rutinas de su vida.

Así pues, deberemos intentar que los padres participen activamente en el mundo del niño, con el fin de crear un ambiente óptimo y activador en el hogar. Para ello se prepararán bien, con el fin de que puedan atender y educar correctamente a su hijo. Sin la asesoría suficiente lo más probable es que tengamos padres confusos.

Por todo ello, la familia es instancia nuclear para el desarrollo. Se trata de un

contexto que desempeña un papel determinante en el proceso de potenciación de sus miembros y, sobre todo, del proceso educativo en el que está inmerso el niño con necesidades educativas especiales a lo largo de su ciclo vital.

9
La evaluación de programas de Educación Familiar en España

9.1. La evaluación de programas socioeducativos

9.1.1. Programas socioeducativos

Hablar de programas educativos supone introducir en la acción educativa el componente pedagógico, que exige fundamentación científica de lo que se hace, claridad de metas, racionalidad, sistematización, planificación, implementación y evaluación rigurosas, eficacia y eficiencia, optimización, etc. Es este un modo de hacer tecnológico, en el sentido preconizado por Bunge (1981) y otros autores (Castillejo y Colom, 1987; Sarramona, 1990).

Un programa educativo es un instrumento para facilitar la consecución de objetivos y metas específicos que se busca alcanzar mediante un conjunto de acciones integradas. Cuando ese programa tiene un impacto en el contexto social en que se inscribe hablamos de programas socioeducativos. Puede entenderse, pues, como un conjunto de elementos interrelacionados (objetivos, acciones, medios, recursos materiales y personales, temporalización, etc.) que se aplican en una situación o ámbito específico a partir de una acción planificada para dar satisfacción a las necesidades de un individuo o grupo generalmente en situación desfavorecida. En definitiva, supone previsión y anticipación, planificación de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos (Castillo y Cabrerizo, 2008; Fernández-Ballesteros, 1995; Pérez Juste, 2000, 2006).

Un programa debe contar, pues, a nivel de estructura, con los siguientes elementos (Pérez Juste, 2000, 2006):

1. *Metas y objetivos,* concretados en función del contexto y de las características de los sujetos a los que se dirige, que sean abordables y evaluables.
2. *Contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Son el "material" sobre el que se trabaja, uno de los medios fundamentales para el logro de los

objetivos.

3. *Medios y recursos materiales y personales* suficientes, que sean adecuados y eficaces para conseguir los objetivos previstos. Están subordinados a los objetivos, y deben ser establecidos para su logro. Son los métodos, recursos y técnicas didácticos, los elementos facilitadores del aprendizaje, las actividades, los recursos tecnológicos, los materiales, los recursos personales, los agentes educativos, etc.
4. *Especificación detallada de los elementos integrantes* del programa: destinatarios, actividades, materiales, temporalización, responsables de la gestión y aplicación, niveles de logro deseables, etc.
5. Un *sistema de evaluación* que permita valorar tanto el logro de las metas y objetivos previstos como el proceso seguido para conseguirlo, que exige atender a parámetros de eficacia y eficiencia, concretar criterios e instrumentos de evaluación, etc.

En la concreción de un programa se suelen establecer tres *fases fundamentales* (Castillo y Cabrerizo, 2008):

1. *Fase inicial de preparación*. Supone seleccionar el caso o problema, analizar el contexto, detectar las necesidades, obtener los datos previos precisos, realizar un diagnóstico del caso y de la situación y concretar los objetivos del programa.
2. *Fase de ejecución*. Implica plantear un supuesto de partida, diseñar el programa socioeducativo a partir del diagnóstico previo realizado y aplicarlo.
3. *Fase de valoración*. Comporta evaluar el programa, determinar el nivel de logro de los objetivos previstos y llegar a conclusiones finales.

Como *características* que debe tener un programa socioeducativo de calidad se incluyen las siguientes (Castillo y Cabrerizo, 2008; Pérez Juste, 2000, 2006):

- Debe ser un programa fundamentado, tanto a nivel teórico como en lo referido a la atención a las necesidades de los sujetos a los que se dirige.
- Debe ser realista y no perseguir objetivos inalcanzables.
- Debe ser útil y válido, de modo que sirva para el logro de los objetivos.
- Debe ser optimizador, de modo que produzca mejora en la situación que afronta.
- Debe ser orientador de la práctica, coherente y gestionado con eficacia.
- Debe ser generalizable, en la medida de lo posible, de modo que, una vez validado por los resultados, pueda ser aplicado a otros contextos.
- Debe ser evaluable, lo que implica un suficiente grado de formalización y la necesaria concreción en sus elementos componentes.

– Debe respetar los principios éticos de actuación.

9.1.2. La evaluación de programas socioeducativos. El concepto

La evaluación en el ámbito socioeducativo implica proporcionar la máxima información posible, e información de calidad, a las personas implicadas en el programa de intervención socioeducativa, reajustar los objetivos, revisar el plan, los métodos y recursos, de cara a mejorar el proceso y los resultados.

El concepto de evaluación de programa ha ido evolucionando desde los inicios. Para Tyler (1950) era el proceso seguido para determinar en qué medida los objetivos de un programa se habían alcanzado, y para Levin (1975) el examen de los efectos o resultados del programa. Stufflebeam (1981) la interpretaba como el proceso de diseño y obtención de información útil para tomar decisiones respecto al programa y el Joint Committee (1988) como la investigación del valor o mérito de un objeto, y en lo referido a programas educativos, aludía a cuatro áreas de evaluación: utilidad, factibilidad, probidad y adecuación de la evaluación a la realidad del programa.

Fernández-Ballesteros (1995), en nuestro contexto, introduce la sistematicidad y la cientificidad como elementos necesarios en el proceso de evaluación de programas.

A partir de estos hitos podemos entender la evaluación de programas como "un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable– orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso" (Pérez Juste, 2000: 272).

Así pues, el *contenido u objeto de evaluación* es el programa. Hay que atender a resultados y a procesos, abarcando el programa en su totalidad, desde los objetivos al diseño e implementación y a los medios y recursos (Pérez Juste, 2000).

La finalidad de la evaluación es la valoración de resultados y la mejora, por eso hay que atender también al proceso. Cuando la evaluación se centra solo en los resultados no proporciona a los agentes información para la mejora del programa.

La *información* que ha de recogerse ha de ser información de calidad, lo que hace necesario el recurso a técnicas e instrumentos adecuados y científicamente fundamentados que permitan obtener información válida y fiable, valiosa y útil para ayudar a tomar decisiones de mejora. Teniendo claro que la valoración de la información cobra sentido dentro del contexto de aplicación del programa.

9.1.3. Modelos de evaluación de programas

Existen diversas tipologías de modelos de evaluación de programas (Castillo y Cabrerizo, 2008; Fernández-Ballesteros, 1995; Guba, 1978; Pérez Juste, 2006; Stufflebeam y

Webster, 1980). Nosotros nos decantamos por la propuesta de Colás y Rebollo (1993) que, atendiendo a su finalidad, contenido, agente evaluador, agente que toma las decisiones y papel del evaluador, diferencian entre modelos *objetivistas*, *subjetivistas* o *interpretativos,* y *críticos,* porque nos parece una clasificación integradora con criterios claros para la tipificación.

Los modelos de evaluación *objetivistas* son aquellos que pretenden realizar una evaluación objetiva y conciben la evaluación desde una perspectiva técnica. Son de corte empírico-analítico, utilizando métodos cuantitativos para la recogida de evidencias –el análisis se realiza mediante técnicas estadísticas–. Se busca sobre todo la eficacia, y se propugnan evaluaciones externas –el papel del evaluador es técnico y habitualmente externo al programa– para explicar, predecir y controlar. Modelos como los de Tyler (1950), Cronbach (1963), Stufflebeam (1981) o Scriven (1967) se ubican aquí.

En los modelos de evaluación *subjetivistas* el saber se interpreta como creación del ser humano vinculada con los valores, creencias y actitudes de los implicados. Buscan la comprensión, interpretación y valoración de los procesos y resultados con enfoques hermenéutico-interpretativos y usan métodos cualitativos. La finalidad de la evaluación es proporcionar información para la mejora de la práctica prestando especial atención a los procesos. El evaluador adopta un papel cooperativo con los participantes y agentes del programa. Son modelos como los de Stake (1976), Parlett y Hamilton (1977), Guba y Lincoln (1989) o MacDonald (1983).

Los modelos *críticos* buscan transformar la realidad y promover la emancipación de los destinatarios del programa. La evaluación se entiende como un proceso de recogida de información que potencia la reflexión crítica sobre los procesos y que propicia la toma de decisiones adecuada a las circunstancias concretas. Los contenidos no son estáticos y predeterminados, sino planteados de modo abierto y flexible. El diseño es dialéctico y se genera mediante la reflexión y la discusión crítica y es el propio grupo el que aborda la evaluación y el que toma decisiones. El papel del evaluador es el de prestar ayuda adaptada a las necesidades, desde la implicación y el compromiso, siendo agente fundamental en la dinamización de la propia intervención.

Es verdad que no todos los autores consideran la orientación crítica propiamente un modelo, por su falta de formalización, sino más bien una orientación, con experiencias desarrolladas en esa línea.

Independientemente de las adscripciones ideológicas y políticas del lector, el modelo de Stufflebleam, denominado CIPP *(Context, Input, Process and Product),* es un modelo sumamente potente que permite estructurar muy bien la información evaluativa y que atiende a todo el programa en su conjunto. El proceso a desarrollar comporta análisis de tareas, plan de obtención de información, plan para el informe de resultados y plan para la administración del estudio. Se articula básicamente en tres pasos: delimitar (los evaluadores se reúnen con los responsables de la toma de decisiones para identificar y concretar la información necesaria), obtener (recoger y procesar la información) y aplicar (que suministrar la información recogida y procesada a los responsables de la toma de decisiones para que se tomen las adecuadas).

Este modelo incluye como dimensiones/contenido de la evaluación la evaluación del contexto, de las entradas o *inputs,* del proceso y de los resultados. La mayoría de los estudios evaluativos previos se centraban básicamente en el producto, mientras que Stufflebeam amplía el objeto de evaluación a las cuatro dimensiones aludidas, lo que enriquece sustancialmente el proceso de evaluación.

Las unidades de evaluación son los sujetos beneficiarios del programa.

En la evaluación del contexto se pretende analizar el entorno en que se va a desarrollar el programa, por lo que hay que definir bien el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen a las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades detectadas.

En la evaluación de entrada se valora el diseño y los recursos disponibles para el logro de los objetivos. Se analizan las estrategias que se adecuen a las necesidades. Se valora la financiación, los posibles obstáculos, así como los recursos materiales y personales de que se dispone, para precisar la viabilidad del programa.

En la evaluación del proceso se lleva a cabo un seguimiento de la puesta en práctica del programa recogiendo información de su funcionamiento. Así se controla si el programa se desarrolla como estaba previsto o no.

La evaluación del producto se realiza a la finalización del programa. Se evalúan los resultados, previstos e imprevistos, y se valora el logro de los objetivos. Se atiende a criterios como la eficacia –relación entre objetivos y logros–, la eficiencia –relación entre resultados y recursos empleados–, la efectividad –mantenimiento de los efectos del programa tiempo después de su finalización– y el impacto del programa.

A partir de la evaluación del programa se puede decidir su continuación, finalización, modificación o readaptación del programa.

Para terminar, hoy en día se da una clara tendencia al eclecticismo metodológico y a la utilización de métodos complementarios en la evaluación. En último término, se trata de utilizar planteamientos funcionales y adaptados a las circunstancias desde una posición integradora y de enfoque multimetodológico.

9.1.4. Dimensiones de la evaluación

A la hora de afrontar la evaluación de programas socioeducativos hay diversas dimensiones y componentes que atender (Jornet, Suárez y Perales, 2002) (cuadro 9.1). Comentaremos solo algunos elementos que necesitan más detalle:

En cuanto al *modelo* y la *metodología,* es necesario, en un programa serio, ubicarse teóricamente, para lo que son relevantes los componentes ideológicospolíticos y de la propia formación del equipo evaluador, pero también el contexto del programa y sus objetivos y metas. Puede adoptarse una posición científicotecnológica, fenomenológico-interpretativa o socio-crítica. A partir de esa ubicación teórica hay que precisar la metodología a utilizar. Actualmente suelen primar posicionamientos de tipo ecléctico y

enfoques multimetodológicos, coherentes con la complejidad de los programas socioeducativos.

Cuadro 9.1. Dimensiones y componentes del proceso de evaluación

Dimensión	*Preguntas*	*Contenidos*
Objeto de la evaluación	¿Qué evaluar?	Contexto, necesidades, logro de objetivos, proceso, resultados, metodología, recursos…
Finalidad de la evaluación	¿Para qué evaluar?	Tipos de evaluación: evaluación diagnóstica (para realizar un diagnóstico del contexto y de la situación), evaluación formativa y procesual (para la mejora del proceso), evaluación sumativa, de resultados (para la constatación de resultados y verificación de objetivos).
Partes interesadas y destinatarios	¿Quién orienta y encarga la evaluación?	Responsables políticos, directivos, implicados, etc.
	¿Quién la realiza?	Agentes evaluadores (expertos, pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos, usuarios…).
	¿Sobre quiénes se aplica?	Agentes evaluados (profesores, alumnos, padres, agentes educativos diversos, instituciones, etc.).

Dimensión	*Preguntas*	*Contenidos*
Modelo y metodología	¿Cómo?	Modelo a utilizar: experimental, naturalista, objetivista, subjetivista, crítico.
		Metodología: cuantitativa, cualitativa.
Fuentes e instrumentos de recogida de información	¿Qué información se necesita?	Identificación de información relevante.
	¿Quién va a proporcionar la información?	Identificación de los agentes que pueden aportar información relevante.
	¿Cómo se va a recoger la información?	Decisión sobre los procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación en función de los objetivos, contenidos, implicados y modelo teórico adoptado.
Referentes	¿Qué referencias utilizar para la evaluación?	Identificación de los referentes a utilizar para la valoración de resultados, entre las diversas posibilidades existentes: uso de criterios, indicadores y estándares. Referencias normativa, criterial y personal o idiosincrásica.
Temporalización	¿Cuándo?	A partir de los objetivos y de la finalidad de la evaluación, decisión sobre los momentos en que se va a recoger la información: cuándo se va a llevar a cabo la evaluación inicial, continua y final.
Análisis y valoración de la información	¿Cómo se analiza, valora y sintetiza la información?	Decisiones sobre las técnicas de análisis de datos más adecuadas.
Difusión de la información	¿Quién tiene derecho a acceder a la información?	Identificación de los implicados y agentes que tienen derecho a la información obtenida del proceso de evaluación.
	¿Cómo se elabora el informe de evaluación?	Decisión sobre qué informe o informes deben elaborarse y adecuación del formato a las partes interesadas que los vayan a recibir.

La toma de decisiones sobre la dimensión anterior será fundamental para hacer lo propio sobre las *fuentes e instrumentos de recogida de información* y sobre los agentes que la recogerán y los que la proporcionarán. Hoy es habitual utilizar la triangulación de fuentes y perspectivas (diversos agentes informantes) y la triangulación de instrumentos (generalmente cuantitativos y cualitativos). En la evaluación de programas se utilizan diferentes instrumentos: cualitativos, como la observación, análisis documental, diarios, entrevistas, grupos de discusión, autoinformes, etc., y cuantitativos, como cuestionarios, escalas, listas de control, rejillas de observación, etc.

Otra dimensión relevante son *los referentes y las referencias* a utilizar en la evaluación. Es fundamental precisar *criterios,* normas o reglas que el evaluador utiliza para juzgar el mérito o valor de lo que se evalúa (Pérez Juste, 2006) y en ocasiones indicadores y estándares, dependiendo del tipo de programa. Los criterios deben derivar de los objetivos del programa. Pueden ser los de utilidad, viabilidad, honradez, precisión, idoneidad, pertinencia, eficiencia, eficacia, etc. Los indicadores son datos empíricos –que pueden ser cuantitativos y cualitativos– relacionados con metas o procesos que permiten valorar la productividad o funcionalidad de un sistema.

Los *estándares* son los referentes que permiten valorar el grado de cumplimiento de los criterios de calidad y determinan el nivel mínimo y máximo aceptable para un indicador. El Joint Committee (1981) entiende el estándar como un principio acordado por las personas comprometidas en una práctica profesional destinada a mejorar su calidad. Este organismo propone cuatro criterios (utilidad, viabilidad, honradez y precisión), y desarrolla estándares para cada uno; por ejemplo uno de los estándares para evaluar la utilidad es la Credibilidad del evaluador, que supone que las personas que llevan a cabo la evaluación son dignas de confianza y competentes para realizar su actividad, de modo que sus trabajos alcancen el máximo de credibilidad y aceptación.

En cuanto a las *referencias,* las tres fundamentales son la *normativa* (con referencia a la norma, a los baremos establecidos, lo que supone comparar los resultados de un sujeto con los de la población o grupo al que pertenece), la *criterial* (en que se compara la ejecución o el logro con un criterio fijado de antemano; lo que permite valorar el logro de objetivos sin comparación con otras personas; son, pues, los objetivos y los niveles de logro propuestos los que actúan como criterio comparativo), y la personalizada o idiosincrásica (Pérez Juste, 2000, 2006) (en que el foco se pone en la mejora del individuo, del grupo o de la situación afrontada en el programa con respecto al punto de partida del mismo o en los resultados de la aplicación del programa comparados con los obtenidos en una aplicación anterior).

9.1.5. Momentos de la evaluación

Podemos establecer tres momentos en el proceso evaluativo del programa (Castillo y Cabrerizo, 2008; Pérez Juste, 2000, 2006) (cuadro 9.2).

A) Evaluación inicial, que se dirige al programa en su globalidad

Su finalidad es valorar la calidad del programa y su viabilidad. La orientación es, pues, preventiva. Lo que se pretende es que el programa se aplique en las condiciones más favorables para lograr el éxito.

La evaluación del diseño del programa busca valorar su planificación atendiendo a sus componentes y sus relaciones: en qué medida los objetivos han sido bien formulados, en qué medida la secuencia de actividades es correcta, al igual que la temporalización, si cuenta con suficientes medios y recursos y estos son coherentes y si todo ello se ajusta al problema y al contexto del mismo.

Las dimensiones de la evaluación son la *calidad intrínseca del programa*, su *adecuación a los destinatarios* y *al contexto* y su *adecuación a las circunstancias* o *viabilidad* (Pérez Juste, 2006).

Cuadro 9.2. Modelo evaluativo de programas educativos (a partir de Pérez Juste, 1995)

Momentos	*Dimensiones a evaluar*	*Objeto de evaluación*
INICIAL (evaluación del programa en su formulación)	Calidad intrínseca del programa	Contenido del programa
		Calidad técnica
		Evaluabilidad
	Adecuación al contexto	Respuesta a necesidades y carencias
		Priorización
	Adecuación a las circunstancias	Viabilidad
PROCESUAL (evaluación del programa en su desarrollo)	Ejecución	Actividades
		Secuencias
		Tiempo
		Flexibilidad
	Marco	Clima
		Coherencia

Momentos	*Dimensiones a evaluar*	*Objeto de evaluación*
FINAL (evaluación del programa en sus resultados)	Medida y logros	Contestación
		Contraste
	Valoración	Criterios
		Referencias
	Continuidad	Decisiones
		Incorporación de las mejoras
		Seguimiento

- Para valorar la *calidad intrínseca* del programa hay que valorar el *contenido* del programa, su *calidad técnica* y su *evaluabilidad.* Para valorar el *contenido* hay que atender a sus componentes: objetivos, contenidos, medios y recursos, y sistema de evaluación, a todos ellos, a su estructuración y coherencia. Los objetivos deberán estar bien formulados y ser evaluables, los contenidos habrán de estar en relación con los objetivos, al igual que los medios y recursos, que deben ser adecuados y suficientes, y el sistema de evaluación habrá de ser consistente con ello y estar referido a los objetivos. No hay que olvidar atender tanto a la evaluación sumativa como formativa. Para valorar la *calidad técnica* del programa hay que atender a su adecuada estructuración, que ha de integrar todos los elementos fundamentales bien articulados, a la coherencia y congruencia de sus componentes, y a la facilidad para ser evaluado. La valoración de la *evaluabilidad* supone analizar el grado de formalización y concreción del programa, la existencia o no de fundamentación teórica, de objetivos bien precisados y evaluables, de medios y recursos bien delimitados, valorar la claridad y precisión del sistema de evaluación previsto, de los instrumentos y procedimientos de evaluación propuestos, etc.
- *Adecuación al contexto.* Hay que valorar la adecuación del programa a las necesidades, expectativas de los usuarios y otras características del contexto, del lugar y del momento en que se aplicará el programa.
- *Adecuación a las circunstancias*. Se trata de analizar la viabilidad del programa, habida cuenta de las circunstancias concretas de aplicación. Por tanto, hay que atender a la disponibilidad de medios y recursos en relación con los objetivos previstos, a la rigurosidad del plan y a su realismo.

Los criterios para analizar los elementos de esta etapa serán el grado en que los objetivos son educativos y relevantes, están bien formulados, etc., el grado en que el programa está fundamentado es coherente con las necesidades, dispone de medios suficientes y adecuados, a la vez que coherentes, y lo mismo con respecto al sistema de evaluación. Así mismo, la precisión y especificación del programa en sus diversos componentes, la evaluabilidad, la viabilidad, etc.

La metodología de evaluación empleará métodos basados en el análisis de contenido, el juicio de expertos –la técnica Delphi es buena herramienta para ello–, etc.

B) Evaluación procesual. Evaluación del programa en su desarrollo

Una vez diseñado y planificado el programa se procede a su implementación. El objetivo, en este caso, es aportar información tanto para la mejora del programa en el propio proceso de aplicación como en ediciones futuras. Se trata de analizar el funcionamiento del programa, atendiendo a los resultados que se van obteniendo, a la percepción de los implicados, al ajuste de las actividades al plan, a las dificultades y

logros, al funcionamiento de los grupos y su participación y, en definitiva, al desarrollo real del programa en su aplicación y a sus efectos.

En la evaluación del desarrollo del programa habría que atender, al menos, a los siguientes elementos: actividades, secuencias, temporalización, recursos y flexibilidad.

Hay que evaluar si las actividades son adecuadas, suficientes y eficaces, si su secuencia es correcta y si funciona de modo adecuado. En ocasiones la secuencia planificada no funciona como estaba previsto y hay que proceder a reajustarla. Lo mismo cabe decir de la temporalización, que es difícil que sea perfecta sin experiencias previas de aplicación del programa y sin pilotaje del mismo.

Con respecto a los recursos hay que atender a su suficiencia, adecuación, eficacia y disponibilidad.

Por otra parte, todo programa socioeducativo debe admitir un cierto grado de flexibilidad. Siendo rigurosa la planificación, no tiene por qué ser inflexible. Los efectos del mismo a lo largo de su aplicación, tanto previstos como imprevistos, deseados como indeseados, hacen en ocasiones necesarios ajustes, tanto en la planificación como en la aplicación de medios y recursos y en el desarrollo de las actividades.

Hay que analizar, también, el clima que se ha generado con la aplicación del programa y la coherencia entre la aplicación y la planificación, entre lo previsto y esperado y lo logrado e imprevisto.

Los criterios para la evaluación en esta fase pueden ser el grado de cumplimiento del plan (desfases, desajustes, flexibilidad), la aparición o no de efectos indeseados, la coherencia con el proyecto inicial, la eficacia parcial, la satisfacción de los implicados, etc. La metodología de evaluación puede utilizar como herramientas la observación, el diálogo con los implicados, las entrevistas, el análisis de tareas, las pruebas formativas intermedias, que deberían analizarse en sesiones de grupo entre expertos y agentes.

A partir de la evaluación del proceso se procede a los ajustes oportunos y, en casos extremos, puede llegarse a la suspensión de la aplicación del programa, si los efectos fueran tan inadecuados y negativos como para tomar esta decisión.

C) Evaluación final. Evaluación de resultados del programa

Una vez concluida la aplicación del programa el objetivo de la evaluación en esta fase es valorar el grado de eficacia del programa y también el grado de eficiencia.

Siendo importante la evaluación del proceso no lo es menos la de los resultados del programa, ya que todo programa busca el logro de los objetivos previstos y pretende ser eficaz. En ocasiones, los resultados se pueden establecer con facilidad, por ejemplo, cuando se trata de valorar el número de sujetos que han conseguido una titulación o han logrado una determinada calificación; en otras no es tan fácil, por ejemplo, cuando se pretende mejorar las pautas de interacción familiar o incrementar el nivel de integración social de un colectivo. Los logros esperados han de ser precisados con la mayor claridad posible en la fase del diseño del programa, para poder evaluarlos con rigor y exactitud.

Los criterios para la evaluación en esta fase son la eficacia, el grado de logro de los objetivos planeados, la eficiencia, la relación entre los resultados obtenidos en relación con los medios disponibles y utilizados y con las circunstancias de la aplicación. Otros criterios a utilizar son la efectividad, los efectos beneficiosos no previstos, la satisfacción de los destinatarios, agentes y partes interesadas y el impacto del programa en el contexto en que se aplica.

Las referencias a utilizar son las que mencionamos antes, normativa, criterial o idiosincrásica. La metodología de evaluación puede utilizar métodos cuantitativos y cualitativos, aunque los cuantitativos pueden estar especialmente indicados, sobre todo cuando los diseños realizados lo han sido de tipo experimental, incluyendo el contraste de hipótesis (diseños preexperimentales, de series temporales, cuasiexperimentales…). En ese sentido cabe el uso de tests de rendimiento, pruebas objetivas, escalas, encuestas, generalmente en forma de cuestionarios e inventarios.

Cabría todavía un 4.° momento, para la institucionalización de la evaluación, que comportaría momentos cíclicos de evaluación y mejora, para mejorar la calidad del programa en sucesivas aplicaciones de cara a que el programa se convierta en un elemento más de la acción de los individuos y las instituciones.

9.1.6. Características deseables de la evaluación de programas. Algunas cuestiones problemáticas

Desde nuestro punto de vista, la evaluación de programas debe reunir algunas características fundamentales, para que se pueda hablar de evaluación de calidad (Cardona, 1994; Castillo y Cabrerizo, 2008; Joint Committee, 1981; Pérez Juste, 2000):

- Debe estar integrada plenamente en el diseño del programa.
- Ha de ser integral/comprehensiva considerando el programa en su globalidad, en todos sus componentes y fases.
- Ha de ser útil, tanto para los diseñadores y ejecutores del programa como para los responsables que lo encargaron, si los hubiera, respondiendo a las necesidades de los participantes.
- Ha de ser formativa, de modo que sirva para la mejora y optimización del programa aportando el *feedback* necesario.
- Ha de ser continua, a lo largo de todo el proceso que ocupa al programa.
- Tiene que ser científica, con adecuada fundamentación teórica y con uso de instrumentos pertinentes para la recogida de la información.
- Debe ser cooperativa, de modo que participen los implicados en la medida en que les competa.
- Ha de ser factible o viable, de modo que sea posible su implementación.
- Ha de ser precisa, ajustada a lo que se evalúa y al programa en su conjunto.
- Ha de ser ética, de modo que los evaluadores ejerzan su labor con honradez,

ajustándose a criterios éticos y legales.

Para que la evaluación reúna estas características hay que tener presentes algunos problemas que conviene comentar y que hay que resolver:

Uno fundamental es la complejidad de la evaluación de programas, en que hay que atender a los diversos componentes y momentos de programa, y combinar la exigencia metodológica con la funcionalidad y la flexibilidad suficiente, lo que es difícil de conjuntar. También lo son las dificultades metodológicas, la falta de modelos teóricos bien definidos, la necesidad de combinar técnicas cuantitativas y cualitativas y la dificultad de establecer las prioridades.

Otro problema es la resistencia por parte de individuos e instituciones a participar en procesos evaluativos como objeto de evaluación y a desarrollar los cambios necesarios detectados en el proceso.

También lo es la viabilidad. Hay que conjugar los planteamientos rigurosos, científicos y bien articulados con la disponibilidad de recursos, personal, plazos, etc. En ocasiones las propuestas muy elaboradas fracasan por inviables. A veces lo mejor es enemigo de lo bueno; se trata de ajustarse a lo posible recogiendo la información necesaria, la suficiente pero no la superflua o irrelevante.

Por fin, otra cuestión compleja es la de la participación en la evaluación. Nosotros nos decantamos por procedimientos participativos, cooperativos y democráticos en la medida de lo posible. Pero la participación admite grados, y hay decisiones que deben tomar los expertos –que en ocasiones son asesores externos y en otras son los propios agentes que diseñan y aplican el programa– y acciones que solo ellos pueden desarrollar. Otras competen a los sujetos de evaluación. Y otras a los responsables últimos, si no son estos quienes los diseñan y aplican. Por otra parte, si estamos pensando en los juicios valorativos definitivos (Pérez Juste, 2000) o en la toma de decisiones de mejora o aplicación posterior del programa, debería procurarse la realización de sesiones de evaluación conjuntas a la búsqueda del consenso entre responsables de las instituciones, expertos y agentes participantes.

9.1.7. La evaluación de programas de educación familiar

En la evaluación de programas de educación familiar se ha ido produciendo una evolución, al igual que ha ocurrido en otro tipo de programas socioeducativos, vinculada a los cambios producidos en el concepto de evaluación y a la necesidad de ir mejorando los procesos de evaluación para garantizar su calidad y también la calidad de los programas.

Del énfasis puesto en la satisfacción de los usuarios y, como mucho, en la comparación de resultados pretest-postest, se ha ido pasando a diseños más consistentes, con procedimientos de muestreo más cuidados, en ocasiones con selección aleatoria, diseños cuasiexperimentales con grupos de control, etc., y aproximaciones más globales

que tratan de evaluar con rigor el programa en su conjunto, atendiendo a todos sus momentos y dimensiones, considerando la posibilidad de replicación, su generalizabilidad y estableciendo criterios de calidad que deben cumplir los programas *basados en evidencias* (Byrne, 2011; Kratochwill y Shernoff, 2003; McCall, 2009).

El enfoque *basado en las evidencias* pretende ayudar a tomar decisiones fundamentadas para el diseño de políticas, programas y proyectos a partir de las mejores evidencias posibles aportadas por la investigación (Kratochwill y Shernoff, 2003).

En ese sentido, Shaxon (2005) presenta cinco elementos fundamentales para la constatación de evidencias:

- Credibilidad, que hace referencia al uso de métodos de análisis válidos tanto en la recogida de información como en su análisis.
- Generalizabilidad, que se refiere a la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos y los procedimientos utilizados a otros contextos.
- Fiabilidad, que se refiere a la posibilidad y habilidad de utilizar las evidencias obtenidas en el programa para la supervisión, evaluación y valoración del impacto.
- Objetividad, en el sentido de que las evidencias obtenidas no están contaminadas por suposiciones o prejuicios habiéndose evitado los sesgos en los métodos de análisis.
- Autenticidad, que se refiere a la negociación de los diferentes puntos de vista, a pensar en quiénes utilizan las evidencias y para qué, a animar a otros para que cuestionen el *statu quo,* etc.

Biglan, Mrazek, Carnine y Flay (2003) establecen un repertorio de estándares y una gradación de siete niveles de evidencia que van desde el nivel 7, correspondiente a las intervenciones de menor calidad hasta las de nivel 1, que corresponderían a las de mayor nivel de calidad, que comporta calidad en el diseño y eficacia cuando se desarrollan en condiciones adecuadas (Byrne, 2011). El nivel 2 sería el mínimo de evidencia empírica necesario para que un programa sea adoptado a nivel político, lo que exigiría que los equipos científicos desarrollaran programas al menos de ese nivel 2.

Cuadro 9.3. Estándares de calidad de la evidencia en la evaluación de intervenciones (a partir de Byrne, 2011: 104)

Nivel	*Evidencia*
1	Cumple con la evidencia del nivel 2, así como añade la evidencia de ser efectivo cuando las intervenciones preventivas se realizan en la población de destino, con un adecuado entrenamiento del personal y la supervisión del proceso de implementación y los resultados.
2	Evidencia de múltiples diseños con una asignación aleatoria de los casos correcta o múltiples diseños correctos de experimentos con series temporales interrumpidas realizadas por dos o más equipos de investigación independientes.

3	Evidencia de múltiples diseños con una correcta asignación aleatoria de los casos o múltiples diseños de experimentos con series temporales interrumpidas realizadas por un mismo equipo de investigación.
4	Evidencia de al menos un buen diseño con una correcta asignación aleatoria de los casos o un diseño de series temporales interrumpidas correcto que se replica en tres casos.
5	La evidencia proviene de la comparación entre grupos cuya asignación aleatoria a las condiciones no fue realizada de manera efectiva.
6	La evidencia parte exclusivamente de las evaluaciones pre-post sin grupo de comparación ni medidas repetidas, sin seguimiento de los sujetos con los que se realiza la intervención.
7	Intervenciones basadas en el respaldo de la experiencia clínica por las autoridades, la descripción del programa y los estudios de caso.

McCall (2009) incluye cinco elementos fundamentales como evidencias de la calidad de un programa, que habría que considerar en la evaluación:

- La eficacia: los datos de la investigación confirman que el programa puede producir los beneficios deseados en unas condiciones ideales y controladas.
- La efectividad: el programa reporta los beneficios esperados cuando se aplica en condiciones similares a las que tendría si se aplicara en una comunidad.
- Estimación del tamaño del efecto, que demuestre que el programa produce beneficios suficientes para los participantes que justifiquen su coste.
- Transferibilidad del programa, que supone identificar los aspectos relevantes que debería mantener para funcionar bien en otros contextos con las adaptaciones necesarias pero sin perder la fidelidad a su cuerpo central.
- Viabilidad, es decir, descripción lo suficientemente detallada de los componentes necesarios para su implementación.

Un aspecto sumamente relevante es la replicabilidad del programa, que es un criterio fundamental de calidad. Para que esta se dé hacen falta algunos requisitos (Flay *et al.,* 2005; Groark y McCall, 2008):

- Existencia del programa, evaluación y constatación de su efectividad.
- Suficiente detalle en la descripción como para permitir la replicación.
- Capacidad de los profesionales de los servicios a los que está destinado para replicarlo con exactitud.

Por último, nos parece relevante la propuesta de *indicadores* de calidad de los programas de parentalidad positiva, útiles para el diseño y la evaluación de los mismos, elaborada por el grupo HAEZI/ETXADI (Manzano *et al.,* 2012) bajo los auspicios del Gobierno vasco.

Dentro del sistema de indicadores elaborado, nos interesan los referidos a la evaluación de programas de educación familiar. Tales indicadores pueden servir para

analizar la calidad de los procesos de evaluación de los programas de educación familiar, aunque algunos, como el que alude al uso de procedimientos de evaluación diferentes a la satisfacción del usuario, merecerían mayor explicitación. Son los que siguen:

- Evaluación independiente de los programas (preferentemente por agentes externos).
- Solicitud de un informe especializado externo previo a la aplicación del programa.
- Práctica de procedimientos de evaluación diferentes a la satisfacción del usuario.
- Inclusión de la evaluación del programa en el diseño metodológico de su implementación y en su presupuesto.
- Establecimiento de un sistema de retroalimentación entre las características del programa y sus efectos en la población a la que va dirigido (investigación-acción).
- Sistema de criterios objetivos para prorrogar la aplicación de los programas.
- Práctica del procedimiento de fiabilidad interjueces al evaluar los objetivos, contenidos y didáctica del programa.
- Establecimiento de procesos de evaluación paralelos entre la institución y el agente evaluador externo.
- Consulta de las bases de datos relativas a la eficacia de los programas.
- Valoración de la eficacia: aplicación del sistema RCT *(Randomized Control Trial*/Prueba Controlada Aleatoria) a la evaluación del programa.
- Valoración de la eficiencia: estimación del impacto social y económico de la aplicación del programa.

9.2. La evaluación de programas de educación familiar en España

El creciente interés sobre el papel de la familia en educación y los deseos de integrarla plenamente en el proceso educativo explican el incremento de los programas de educación familiar en España (Bartau y Etxebarría, 2007; Carrobles y Pérez Pareja, 2001; Maganto y Bartau, 2004; Martín, Maíquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2009; Martínez González, 2009; Torío, Peña y Hernández, 2012). Además, los cambios sociales acelerados, las modificaciones de la estructura familiar (nuclearización de la familia, divorcios, familias reconstituidas, familias monoparentales, etc.), el incremento del trabajo fuera del hogar, los problemas que los niños y adolescentes encuentran en su entorno (drogas, violencia, etc.) junto con el deseo de muchos padres de ejercer bien su rol, son factores que potencian la relevancia de los procesos y programas de formación familiar. Una orientación muy actual de la formación, en este contexto, concentra el foco de atención en establecer sinergias entre la familia, la escuela y la comunidad para coordinar esfuerzos de cara a la formación

integral de los niños, adolescentes y jóvenes.

Es verdad que muchas de las iniciativas de formación que se han venido impartiendo en nuestro país no pueden ser consideradas como programas socioeducativos, por la falta de estructuración. Esto ha sido lo habitual en las escuelas de padres y madres, en las AMPAS de los centros educativos, lo que ha supuesto que, en general, o no se haya realizado evaluación del proceso de formación o esta haya sido muy limitada, reduciéndose básicamente a valorar la satisfacción de los usuarios con la formación recibida.

A medida que los programas se van formalizando y estructurando mejor la evaluación se afronta en ellos de manera más rigurosa.

En nuestro país se dan múltiples iniciativas dirigidas a formar a las familias y a apoyarlas para el buen ejercicio del rol parental, vinculadas a acciones y programas de diversas entidades de la administración, sociales, educativas, académicas (Ministerio de Sanidad y Política Social, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Gobierno vasco, Junta de Castilla y León, Instituciones Insulares canarias, CEAPA, Fundación ECCA, son algunos ejemplos de lo que decimos) (Martínez González, 2009). Y conviven programas muy estructurados, en ocasiones vinculados a la Administración y a iniciativas por ella desarrolladas, o a proyectos de investigación implementados por equipos de investigadores, con otro tipo de iniciativas más pobres de diseño y con menos nivel metodológico.

Los problemas metodológicos más comunes son la existencia de procedimientos de muestreo poco rigurosos, ausencia de evaluación externa, toma de medidas realizada de forma poco sistemática, ausencia de grupos de control, valoración de resultados basándose solo en la opinión de los receptores del programa, falta de consideración del impacto en la comunidad o en el centro y en los hijos de los receptores del programa, escasez o ausencia de estudios de seguimiento de los efectos a medio y largo plazo, etc. (Brock, Oertwein y Coufal, 1993; Boutin y Durning, 1997).

Generalmente, el objetivo de este tipo de programas es la mejora de las pautas de crianza, centrando los esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades educativas de los receptores del programa. Habitualmente responden a diseños de intervención grupal, colectiva, no tanto a trabajo individual con las familias, de las que se espera que introduzcan modificaciones en sus prácticas educativas y de crianza. El problema es que, en la mayoría de las ocasiones, no se evalúa ese impacto esperado.

No pretendemos, en este apartado, realizar un trabajo exhaustivo sobre el tema, dadas las limitaciones de espacio y la multiplicidad de iniciativas existentes, pero sí aportar algunos datos de programas en que los procedimientos de evaluación han sido realmente de calidad, que pueden servir como ejemplares hasta cierto punto.

Presentamos, a continuación, tres programas realizados en nuestro país. Es cierto que ninguno de los tres llega al nivel 2 de estándares de calidad de la evidencia, pero sobre los tres se ha realizado una evaluación rigurosa y lo suficientemente completa:

9.2.1. Programa Educar en Familia

Este programa fue aplicado en 2002, bajo patrocinio de la Junta de Castilla y León (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, en prensa). El equipo de investigación que lo diseño y gestionó su aplicación y evaluación es un equipo de la Universidad de La Laguna y de la de Las Palmas de Gran Canaria. El programa parte de otro previo, elaborado y validado en Canarias, cuyos materiales se adaptaron. Lo mismo se hizo con el procedimiento de evaluación, ya testado previamente en las Islas. Se trata de un programa potente en muestra, 992 padres y madres, de los cuales 496 realizaron el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) "Educar en familia" formando parte del grupo de intervención, y los 496 restantes formaron parte del grupo de control.

El programa pretende cambiar las teorías implícitas inadecuadas de los padres y madres sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria, así como promover un amplio repertorio de pautas educativas pertinentes, entre otros objetivos (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Consta de seis módulos de habilidades parentales que pretenden dar respuestas a las necesidades de los padres y de los menores. Cada módulo contiene entre 4 a 7 sesiones, con un total de 30 sesiones. Las sesiones duran alrededor de hora y media y se recomienda impartir una semanal; de esta manera, el programa se puede desarrollar a lo largo de un curso escolar.

La evaluación sobre el programa fue de tres tipos, con tres diseños de evaluación diferentes:

a) *Sumativa*, para analizar la eficacia del programa con el análisis de los resultados. Se trata, en este caso, de evaluación de resultados.

   El diseño implementado (diseño pretest-postest sobre grupo experimental y diseño solo postest con grupo de control, para contraste) analiza los cambios producidos en las teorías implícitas de los padres, en la "agencia" parental, en las prácticas educativas, y en el manejo del apoyo social. La evaluación es cuantitativa y las diferencias se analizaron mediante ANOVA. La información se recogió mediante cuatro cuestionarios que valoraban los temas recogidos antes: *Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación* (Triana y Rodrigo, 1989), *Cuestionario sobre la agencia parental* (Máiquez, Capote, Rodrigo y Martín, 1999), *Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo* (Ceballos y Rodrigo, 1992), y *Escala de apoyo personal y social* (Martín, Rodrigo, Máiquez, Capote, Guimerá y Peña, 2002).

b) *Formativa*, para la mejora del programa, analizando la calidad de la implementación, sus condiciones, la preparación de los mediadores, que aplicaban el programa, los recursos disponibles, la colaboración entre los agentes, etc. Se trata, en este caso, de evaluación del proceso y se realizó mediante informes de los mediadores sobre la implementación y marcha del programa desde el punto de vista de la organización, del material y de los participantes. Para ello se utilizó un *Cuestionario sobre la calidad del*

proceso de implementación (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2002). Tal cuestionario evalúa la influencia del programa en el trabajo diario, las dificultades, los aspectos que mejoran, los difíciles de afrontar, los cambios en el entorno familiar, las mejoras en los estilos educativos, etc. En este caso se trata de un cuestionario abierto que precisa de análisis cualitativo, a través de categorización de las repuestas mediante un sistema de categorías elaborado por un equipo de jueces.

c) *Comprensiva,* para valorar el modelo conceptual de cambio que sustenta el programa y las variables intervinientes, valorando también a quién afectan los beneficios inmediatos del programa, y seguimiento de sus efectos a largo plazo. Se trata, en este caso, de la evaluación de los cambios a largo plazo.

La evaluación se llevó a cabo mediante observaciones en el hogar e informes de las familias sobre la calidad educativa del ambiente en casa y también mediante informes de los mediadores –en este caso, profesionales externos, no los que aplicaron el programa– sobre los cambios observados en las familias y sobre su desarrollo profesional. También se recogieron informes de los coordinadores sobre el funcionamiento del servicio un año después de terminado el programa.

Esta evaluación a largo plazo fue externa, realizada mediante una empresa contratada por la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta, especialmente interesada en realizar una evaluación de calidad, cuyos técnicos fueron entrenados por el equipo investigador. En este caso se seleccionó al azar una muestra de 120 participantes (25% del total). Al final fueron 95 los participantes en el proceso de evaluación. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron el Inventario *HOME* de calidad del ambiente familiar (Caldwell y Bradley, 1984), que evalúa aspectos de la vida cotidiana de las familias mediante la observación y la entrevista al cuidador principal, para valorar en qué medida el contexto familiar es un entorno adecuado para el desarrollo del menor. Se trata de un cuestionario cuantitativo de 55 ítems organizado en 8 escalas, que se combina con una evaluación observacional. También el *Cuestionario sobre Seguimiento del funcionamiento de las familias* reportado por el mediador (Rodrigo y Byrne, 2008a), implementado por el mediador que aplicó el programa con respecto a la familia evaluada, facilitando estimaciones sobre los cambios observados desde la finalización del programa. Y el *Cuestionario sobre Desarrollo profesional y calidad de la coordinación del servicio* (Rodrigo y Byrne, 2008b). Los dos instrumentos son cuantitativos.

Para valorar la influencia de los resultados inmediatos del programa en la calidad del ambiente familiar un año después se realizaron ANOVAS entre los cambios pre-post observados en cada variable evaluada en el diseño anterior: teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas por un lado y las escalas del instrumento HOME por otro.

Como puede apreciarse, se trata de una evaluación de calidad, que integra evaluación sumativa, de resultados, con instrumentos cuantitativos y con un diseño lo suficientemente sólido, que incluye grupo de control; evaluación procesual/formativa, para la mejora del programa, con instrumentos cualitativos; y una evaluación a largo plazo, para analizar la consistencia temporal del programa, en este caso externa, que usa diversos agentes evaluadores e instrumentos cuantitativos.

9.2.2. Programa socioeducativo con familias de inmigrantes

Se trata, en este caso, de un programa aplicado por investigadores del Grupo ESCULCA, de la Universidad de Santiago de Compostela, dentro de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia español (Santos Rego *et al.,* 2009).

El programa pretende mejorar la comprensión de la cultura y la sociedad del país de acogida, así como su sistema educativo, por parte de las familias inmigrantes, para mejorar su nivel de participación en las escuelas de sus hijos. Va dirigido a las familias inmigrantes que tienen niños/as escolarizados/as en los centros educativos de la comunidad gallega, seleccionadas de centros con un mayor porcentaje de alumnado extranjero en la enseñanza obligatoria. Tras el periodo de selección se confirmaron un total de doce centros, con los que, de modo aleatorio, se constituyeron el grupo de control y el experimental. Se seleccionaron 111 familias para formar el grupo experimental y el de control. La evaluación se realizó sobre las familias, que completaron al menos el 50% del programa, lo que dio un N de 28 de las 54 seleccionadas para el grupo experimental (todas madres y ningún padre).

El programa comprende una intervención de 16 horas, distribuidas entre los 3 módulos del mismo. Se recomendaban sesiones de no más de dos horas y no más de dos sesiones semanales. Los tres módulos son:

1. Educativo: informa sobre estructura del sistema educativo español y el papel que pueden ejercer las familias.
2. Social: pretende el conocimiento de la red de apoyo social de la comunidad.
3. Cultural: analiza el concepto de cultura en contextos multiculturales y permite un acercamiento a la cultura de la sociedad de acogida.

El programa fue aplicado por los profesores de los centros, que recibieron formación para ello, existiendo un coordinador en cada centro. Los miembros del equipo investigador llevaron a cabo su formación, el asesoramiento y la participación en diversas actividades del programa, especialmente en su diseño y evaluación.

Los autores pretendían realizar una conexión objetiva entre la planificación del programa y los procedimientos usados para su aplicación. La metodología para la evaluación de la implementación del programa pone el énfasis en la *adherencia* (hasta

qué punto los componentes del programa fueron aplicados tal como se habían prescrito en los manuales del programa), la *exposición* (la duración, el número de sesiones implementados, la duración de cada sesión y la frecuencia de implementación de las técnicas del programa), la *calidad de la entrega/prestación* del programa (medida de aspectos cualitativos no relacionadas directamente con la implementación del contenido prescrito, tales como el entusiasmo del agente que lo implementó, su preparación, sus actitudes ante el programa), la *responsividad/capacidad de* respuesta del participante (medida de la respuesta de los participantes a las sesiones del programa, que puede incluir indicadores tales como el nivel de participación y el entusiasmo), y la *diferenciación* del programa (que supone asegurarse que los sujetos de la condición experimental recibían solo la intervención planificada).

La evaluación se realizó en varias fases:

a) Evaluación de necesidades previas al programa (evaluación diagnóstica).

Para detectar las necesidades de formación se usaron cuestionarios cuantitativos cerrados. Mediante una entrevista estructurada las familias inmigrantes seleccionadas mediante muestreo aleatorio completaron un *Cuestionario de expectativas con respecto a la educación de las familias inmigrantes*. Los profesores seleccionados –de los colegios de los niños de estas familias– hicieron lo propio con un *Cuestionario de valoración de la participación de la familia en la escuela.* Los autores analizaron cuantitativamente los resultados que testimoniaron el bajo nivel de participación y confirmaron las suposiciones del equipo investigador. Se constató la necesidad de realizar un programa para mejorar la relación entre familia y escuela, así como el proceso de integración de los niños de las familias inmigrantes en la escuela. A partir de las necesidades detectadas se diseñó el programa que se pensaba aplicar.

b) Evaluación inicial del programa. Se pretendía valorar la viabilidad y efectividad del programa, de cara a mejorarlo para que pudiera ser implementado a gran escala.

La evaluación fue cualitativa llevándose a cabo mediante *grupos de discusión,* cuyos resultados fueron evaluados por codificadores externos que llevaron a cabo *observación sistemática no participante*. Los grupos de discusión, realizados en torno a seis cuestiones relativas a la implicación de las familias inmigrantes, a valoración del programa y de sus módulos y de las actividades del mismo, estaban formados por dos miembros de los grupos de inmigrantes de diferentes nacionalidades (Marruecos y Colombia), el director del centro, tres profesores y un trabajador social de la Cruz Roja. Los miembros fueron seleccionados en función de su capacidad para valorar el programa desde la experiencia previa que tenían sobre el caso. Se evaluó el nivel inicial de entusiasmo de los participantes así como el tono general de la conversación. Se analizó también la consistencia entre la conducta observada

y los comentarios transcritos. El programa fue revisado y ajustado a partir de las sugerencias del grupo de discusión.

c) Evaluación del proceso de aplicación (evaluación procesual).

Se realizó básicamente mediante evaluación cualitativa, con análisis de contenido de los informes de los coordinadores, profesores y colaboradores-observadores (valorando los protocolos de control y evaluación de las sesiones del programa y de evaluación general del programa). Un evaluador externo y cuatro observadores participantes en el desarrollo del programa compararon, en pares, sus acuerdos y desacuerdos con cada uno de los 45 informes realizados.

Los informes se centraban en una evaluación personal de los siguientes aspectos:

- Coordinador: evaluación de la promoción del programa, del interés de la comunidad, registro de problemas organizativos, valoración de la continuidad del programa, del logro de metas, de su efectividad, de las dificultades, etc.
- Profesores: contenido enseñado en cada sesión, evaluación de la interacción del grupo en las sesiones, descripción de los mejores momentos de cada sesión, de los problemas, del clima del grupo, etc.
- Colaborador-observador: evaluación de los cambios en la estructura del programa, registro de la duración de las sesiones, valoración del logro de las metas, de la efectividad, dificultades, etc.

Se realizó así la evaluación del programa, de la implicación de las familias y se recogió la perspectiva de los profesionales sobre el trabajo de los profesores.

Se constató que, en general, el programa fue desarrollado de acuerdo con el plan contextual establecido, aunque algunas actividades no pudieron realizarse por falta de tiempo y por las propias dinámicas generadas en cada grupo.

La diferenciación del programa (los sujetos reciben solo la intervención establecida) se evaluó por medio de una *escala de diferencial semántico* cumplimentada por los profesores, que permitió evaluar si los módulos se habían desarrollado de acuerdo con la planificación.

d) Evaluación final (sumativa, de resultados). Se llevó a cabo mediante métodos cuantitativos. Se puso especial énfasis en la Diferenciación del programa. Se pretendía evaluar si el programa había satisfecho las expectativas del equipo investigador, en lo referente a conocimiento, creencias y actitudes hacia la sociedad de acogida.

Se utilizó un *diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes*. Como instrumento de medida se utilizó un cuestionario de 45 ítems, 15 de ellos de variables demográficas y 30 de ellos con una escala Líkert,

incluyendo: 1) conocimiento de la familia/datos demográficos, 2) módulo cultural, analizando normas subjetivas, información, actitudes y conducta, 3) módulo educativo, analizando información, creencias y actitudes hacia la educación recogida por sus hijos, 4) módulo social, analizando actitudes respecto a los servicios sociales y su apoyo a las necesidades familiares. Previamente se había comprobado la fiabilidad de la escala, que fue satisfactoria.

Se realizaron análisis intragrupo haciendo uso de la prueba t de Student para analizar cambios en pre-post. Y también intergrupo para analizar diferencias entre grupos experimentales y de control.

La evaluación de este programa, también de calidad, integra metodología cualitativa y cuantitativa, recoge información de diversos informantes clave y atiende al programa en su globalidad (diseño, implementación y resultados), llevándose a cabo evaluación diagnóstica, evaluación inicial del programa y de su diseño, evaluación continua, procesual, durante la aplicación, con un enfoque formativo, y también evaluación de resultados.

9.2.3. Programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI)

Es un programa desarrollado por investigadores de la Universidad del País Vasco, a partir de un proyecto subvencionado por el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer), que incluyó, entre otros aspectos, el diseño del programa (Bartau y Etxeberría, 2007; Maganto y Bartau, 2004). La aplicación del programa fue subvencionada por varias instituciones y colectivos: Universidad del País Vasco, Instituto Vasco de la Mujer, centros/instituciones colaboradoras y padres y las madres participantes.

El programa pretende la formación de los padres y madres proporcionando estrategias educativas para fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos e hijas en el trabajo y vida familiar. Consta de 8 módulos impartidos semanal o quincenalmente, en sesiones de dos horas y media que pueden oscilar entre 10 y 16.

La muestra utilizada fue de 126 sujetos (102 madres y 24 padres), de 8 grupos que participaron en la investigación, constituyéndose grupo experimental y de control.

El equipo investigador se encargó del diseño y planificación del programa, así como de su presentación, evaluación, supervisión y gestión. La aplicación la realizaron seis guías-monitores encargados de trabajar con los ocho grupos de participantes. También se contó con un coordinador en cada centro/institución colaboradora.

Los autores pretendían evaluar el impacto del programa en los padres/madres participantes, en el clima familiar, en los hijos/hijas, y también el impacto escolar o municipal.

La evaluación del programa hizo uso de un diseño cuasiexperimental con combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, incluyendo tres fases de

evaluación pretest-ejecución-postest, en que los autores siguen las instrucciones del modelo CIPP de Stufflebeam.

La evaluación se realizó en tres fases:

a) *Evaluación inicial*. De tipo *diagnóstico*. Se llevó a cabo mediante una *entrevista* a los padres y madres antes de entrar en el programa, que recoge información sobre las relaciones familiares, sobre las preocupaciones familiares cotidianas, la corresponsabilidad familiar y las expectativas en torno a la misma.
b) *Evaluación del proceso*, *continua*. Se realizó a través de *autoinformes* y *diarios* realizados por los padres y madres participantes en las sesiones y por el guía.
c) *Evaluación final*. Se llevó a cabo mediante estadísticos de diferencias analizando las diferencias existentes entre el pretest y el postest, antes y después de la intervención (diseño preexperimental), en la autopercepción de las prácticas educativas utilizadas por los padres en relación con sus hijos e hijas (impacto en padres y madres participantes), y en la mejora del clima familiar (impacto a nivel familiar). Por parte de los hijos, en la percepción de las prácticas educativas utilizadas por los padres y en el incremento de la colaboración y responsabilidad (impacto en los hijos e hijas), y en la valoración de las personas coordinadoras en las instituciones colaboradoras (impacto escolar/municipal).

Las variables analizadas fueron: Participación de los hijos e hijas en las tareas familiares (mediante escala graduada con valores 1-10), Clima familiar percibido por los padres y madres participantes (mediante varias dimensiones de la *Escala de Clima Social de la Familia* (FES), de Moos, Moos y Tricket (1984); Prácticas educativas parentales percibidas por los participantes y por sus hijos e hijas en sus relaciones, evaluadas mediante la *Escala de Socialización Familiar* de García *et al.* (1994); y Actitud igualitaria ante el rol sexual de los padres y madres participantes y de sus hijos e hijas, evaluada mediante la *Escala de Igualdad ante el rol Sexual* de King y King (1993).

Además se utilizaron otros instrumentos: una *entrevista semiestructurada* individualizada a los padres y madres en la sesión inicial; *cuestionarios de evaluación continua* cumplimentados por los participantes en cada sesión; *diarios de los guías-monitores* del desarrollo de las sesiones, *cuestionario de evaluación final*, una *grabación* digital de las valoraciones de los padres y madres sobre su participación en el programa y una *encuesta a los coordinadores* de las instituciones colaboradoras para conocer su valoración del proceso.

Los análisis estadísticos efectuados fueron, básicamente, los siguientes: análisis descriptivos univariantes; análisis de las relaciones bivariantes (coeficientes de correlación y de contingencia); comparación de medias tanto mediante pruebas paramétricas como no paramétricas (pruebas t de Student, Kruskal Wallis); análisis de varianza (ANOVA,

MANOVA y ANCOVA); análisis de componentes principales y análisis de regresión múltiple. Se llevó a cabo también análisis cualitativo de los resultados de los instrumentos que lo requerían.

La evaluación de este programa integra metodología cualitativa y cuantitativa, que permite la recogida de información de diversos informantes clave (padres y madres, hijos e hijas, coordinadores), llevándose a cabo evaluación inicial del programa y de su diseño, evaluación continua, procesual, durante la aplicación, con un enfoque formativo, y también evaluación de resultados. Es cierto que no se lleva a cabo una evaluación del diseño del programa, como se realizó en el programa anterior, pero también lo es que, en este caso, se recogen evidencias del impacto del proceso de formación recibido por los padres a través de la percepción de sus hijos, y también que se analiza el impacto en el centro educativo.

Otros programa de educación familiar con buen sistema de evaluación son el Programa "Hacer visible lo cotidiano", del grupo de investigación ASOCED (Torío *et al.,* 2012), de la Universidad de Oviedo, que incluye evaluación inicial, de proceso, de tipo formativo, en que se evalúa la implementación y el desarrollo del programa, evaluación final, sumativa, así como evaluación institucional, en que se pretende analizar el impacto del programa en el centro en que se aplica, y evaluación de seguimiento, unos meses después. La evaluación incluye métodos cuantitativos y cualitativos. Los autores realizan análisis descriptivos y análisis de diferencias, haciendo uso de estadísticos no paramétricos, y también análisis cualitativo.

Otros programas, algunos de ellos de envergadura, como por ejemplo, el Programa Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez González, 2009) promovido por el Ministerio de Sanidad y Política Social, un buen programa en cuanto a contenidos y desarrollo, utilizan un diseño de evaluación más incompleto en su planteamiento. Lo mismo ocurre con el programa Construyendo Salud, de la CEAPA (Gómez y Villar, 2001), dirigido a padres de adolescentes de 12-14 años. Este programa se aplicó sobre una muy amplia muestra en 18 centros educativos de diferentes provincias españolas. También en este caso el sistema de evaluación es limitado en instrumentación.

9.3. Conclusiones

Es necesario abordar con rigor la evaluación de programas de educación familiar. Una evaluación sistemática y rigurosa podría servir como elemento clave de conexión entre la práctica de la intervención familiar y el desarrollo de políticas dirigidas a su desarrollo (Byrne, 2011). Para ello es imprescindible que ofrezca suficientes garantías sobre la calidad, eficacia y eficiencia de los programas.

La tendencia debería ser ir ajustando progresivamente la evaluación de programas a estándares de calidad como los mencionados antes, cuando hablamos del *enfoque basado en evidencias*. Lo que supone que los programas deberían ser testados por dos o más equipos de investigación independientes, con muestras aleatorias, con diseños que

incluyan grupos de control, y deberían aportar suficiente información como para ser replicables.

Mientras se llega a esa situación, lo que en nuestro contexto es complejo, los diseños de evaluación deberían, al menos, considerar el programa en su globalidad, permitiendo valorar el propio diseño del programa, atendiendo a sus diversos componentes y momentos, lo que implica necesariamente introducir elementos de evaluación inicial, diagnóstica, formativa, continua, de proceso y evaluación sumativa, final, de resultados, con medidas cualitativas y cuantitativas lo suficientemente potentes. Un programa que pretenda ser serio no puede ser evaluado solo mediante la valoración de la satisfacción de los implicados, como ha ocurrido en muchos casos. Una evaluación de calidad requiere valorar el impacto del programa en la comunidad, en el centro y en los hijos de las familias a las que se forma. Para terminar, habría que incluir procedimientos de evaluación a lo largo del tiempo, para analizar la consistencia de resultados.

10
El Programa ECO-FA-SE: una concertación familia-escuela ante el rendimiento educativo[1]

10.1. Introducción

Mucho se ha hablado y escrito en los últimos tiempos sobre el rendimiento educativo en España comparándolo con el de otros países, las tasas de abandono, el alumnado que no consigue graduarse, y los elementos que explican esta realidad. Y es en la Educación Secundaria Obligatoria donde todos los indicadores muestran sus peores niveles.

Estamos ante un fenómeno complejo, influenciado por múltiples y variados factores que abarcan desde las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, y los entornos sociales, económicos y culturales de alumnado y centros educativos (Lorenzo, Santos Rego y Godás, 2012). El éxito y el fracaso escolar dependen de variables que tienen que ver con el alumno, con los procesos educativos que se desenvuelven en los centros y con la influencia de la familia y el entorno social. De algún modo, conciernen a toda la sociedad. Naturalmente, el éxito escolar es clave para favorecer el desarrollo integral de cada individuo, pero también para la construcción de una sociedad más justa, rica y cohesionada.

En este sentido, la investigación ha mostrado la virtualidad de introducir en nuestras aulas metodologías de corte constructivista que incentiven la participación del alumnado; propuestas educativas que vinculen el centro con la comunidad, partiendo del hecho de que hay multiplicidad de actores en educación y que todos son importantes; y, donde, por supuesto, hay que continuar favoreciendo la participación e implicación de las familias.

A este respecto, años de estudio nos han permitido concluir el papel clave de la familia para el éxito educativo. Sin embargo, en la literatura científica notamos la falta de trabajos rigurosos sobre programas de educación parental que hayan demostrado su efectividad para el progreso de las posibilidades educativas del alumnado.

Justamente, en este trabajo nuestro objetivo es presentar las bases teóricas y metodológicas de un programa socioeducativo diseñado para mejorar el rendimiento

educativo del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata del Programa ECO-FA-SE, que se basa en el trabajo colaborativo entre centro y familia a fin de mejorar las variables que inciden en el proceso educativo del alumnado.

10.2. Las bases teóricas del Programa ECO-FA-SE: la corresponsabilidad de la familia en la educación

Disponemos de una amplia literatura científica que relaciona la participación de los padres en la escuela con beneficios tanto para los alumnos, el centro educativo y las mismas familias. Grant y Ray (2013) hacen balance de tales beneficios y destacan, para los padres, el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con el profesorado y una mejor comprensión del funcionamiento del centro y de sus programas, lo que les motiva a participar más y a asumir responsabilidades en la escuela; y, por otro lado, el centro ve facilitada su tarea, con lo que es posible que alcance mejores resultados académicos. Efectivamente, los estudios demuestran que, en igualdad de condiciones, las instituciones que obtienen buenos resultados académicos fomentan una mayor comunicación con los padres, los animan a ayudar a sus hijos con las tareas y los reclutan como voluntarios para que se impliquen o participen en la gestión del centro educativo (Epstein, 2001).

Buena prueba de la correlación entre la participación de las familias en la educación y el rendimiento académico del alumnado son los distintos metaanálisis realizados. Fan y Chen (2001) confirman esta relación, sobre todo cuando el rendimiento es medido de forma general y no por áreas de conocimiento, y destacan de entre todas las variables implicadas las expectativas de los padres.

Por su parte, Jeynes (2011), además de apuntar la alta relación entre ambas variables, considera que en la Educación Secundaria la disponibilidad de los padres, compartir temas de interés o hablar de las cosas del centro tiene un gran efecto positivo en el éxito escolar de los hijos.

Ya en nuestro país, es importante resaltar el metaanálisis llevado a cabo por Castro *et al.* (2014a), en el que concluyen que las relaciones más fuertes se encuentran cuando las familias tienen altas expectativas académicas, desarrollan y mantienen la comunicación con sus hijos centrada en actividades y tareas escolares y en el desarrollo de hábitos de lectura, pero no están especialmente relacionadas la supervisión y control de los deberes o la asistencia a actividades en la escuela. Además, la participación está más vinculada al rendimiento escolar genéricamente considerado antes que a materias específicas, y parece tener más importancia en la educación secundaria.

Creemos que es aquí donde debemos matizar qué entendemos por participación de las familias en la educación. Está claro que no la podemos reducir a la asistencia a reuniones de órganos formales o a la participación en los consejos escolares. La participación e implicación familiar conlleva otras muchas tareas asociadas a un papel más activo de los padres en la educación de sus hijos.

Es necesario superar una visión pasiva de la participación parental en la educación, básicamente unidireccional –limitada a informar y mantenerse informado– de la escuela a la familia. Entendámosla, pues, bajo los parámetros de una relación de comunicación, coordinación y cooperación entre los agentes de la comunidad educativa, con la actitud de coincidir en y compartir objetivos educativos generales comunes.

Justamente, Fan y Chen (2001) apuntan que la mayor parte de los trabajos sobre participación consideran las siguientes variables: participación familiar de forma global; comunicación con los hijos sobre cuestiones escolares; supervisión de los deberes; expectativas paternas; lectura con los hijos; asistencia y participación de los padres en las actividades escolares; y el estilo familiar.

De acuerdo con Reparaz y Naval (2014), la participación es una competencia de los padres en la tarea de educar a sus hijos, en cuya consecución desempeña un papel fundamental la escuela. Como tal competencia, requiere la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la ejercitación de destrezas que resultan diferentes en función del momento evolutivo del niño.

Al respecto, la participación se nos presenta como una competencia atravesada de distintos factores que afectan de forma diferencial al rendimiento escolar. Afirma Kidder (2013), de la organización *People for Education*, que no se trata de hacer los deberes o de controlar las horas que ven la televisión, pero si hay cuatro medidas que marcan la diferencia en este tema: los padres deben tener expectativas altas pero razonables hacia sus hijos; deben hablar con ellos, especialmente sobre la escuela; han de ayudarlos a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y unos buenos hábitos de trabajo; y han de leer con ellos.

En esta línea, Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014c) analizan el impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. En todos los países analizados, entre los cuales no está España, el apoyo educativo a los hijos en la materia tiene una influencia fuerte en la competencia, aunque negativa. Con un impacto moderado, pero con el mismo signo, están las reuniones familia-escuela. Ambos pueden ser, en realidad, indicadores de la necesidad de ayuda del alumno para alcanzar determinado nivel en matemáticas. Otro de los factores, pero con influencia positiva, es la realización de actividades en familia. Esta conclusión se refuerza al comprobar cómo estos resultados difieren de la edición de 2009, centrada en la competencia lectora. Los datos apuntaban al hecho de que leer libros a los niños y niñas cuando son muy pequeños y hablar con los hijos adolescentes sobre temas políticos o de justicia social tienen un impacto positivo en el aprendizaje.

Epstein (2001), apoyándose en la investigación realizada en el ámbito anglosajón, concluye que el partenariado *(partnership)* basado en la responsabilidad compartida entre familia, escuela y comunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres. Cita seis tipos de colaboración necesarios para alcanzar el éxito escolar: crianza (ayudar a las familias a establecer en el hogar entornos de apoyo a los niños como estudiantes); comunicación (establecer formas efectivas de comunicación escuela-hogar y hogar-escuela sobre los

programas escolares y progreso de los niños, traductores para ayudar a las familias que lo necesiten, notas); voluntariado (las familias pueden ayudar a los maestros, equipos directivos, alumnos y otros padres); aprendizaje en el hogar (proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos en casa con los deberes, y en otras actividades y decisiones escolares); toma de decisiones (hacer partícipes a los padres de las decisiones de la escuela); y colaborar con la comunidad (identificar e integrar sus recursos y servicios para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje de los estudiantes).

Así, la participación de las familias constituye un pilar básico para la educación de calidad. Algo ya reconocido por la Comisión Europea, que, en su Informe sobre la calidad de la educación del año 2000 introducía entre los 16 indicadores de calidad de la educación escolar la participación de los padres (indicador 12) y avanzaba que esta participación tiene consecuencias políticas en todos los países europeos (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063

Buena prueba de la importancia de esta visión de la participación es también el proyecto de la Comisión Europea "Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria" (IPPE) (http://www.parentsparticipation.eu/) en el que se elaboró un conjunto de indicadores con un enfoque de derechos colectivos e individuales (a información, a elegir, de recurso y de participación), que permiten medir la participación de los padres en los sistemas educativos europeos (15 países), facilitando el monitoreo de las políticas educativas.

Contamos, pues, con muchas evidencias sobre las potencialidades de la participación parental en la escuela, como derecho y como deber, pero no podemos dejar este tema tan crucial para la sociedad al azar o al voluntarismo de padres y profesores, creyendo que brotará por generación espontánea.

De hecho, la realidad de la implicación de los padres en la educación de sus hijos nos sitúa ante un panorama bastante alejado de lo que recomiendan la legislación, la investigación y los informes internacionales (Lorenzo *et al.,* 2009). Algunas familias limitan su participación a la elección de centro, desconociendo el papel que pueden desempeñar y la incidencia que pueden tener en el sistema educativo, mientras que otros no conocen los cauces adecuados, las competencias, las tareas y responsabilidades.

Un ejemplo lo tenemos en el marco del Proyecto IPPE y, más concretamente, en el Observatorio de Participación de los Padres en el que se recogen los informes de distintos países europeos sobre la participación parental en el sistema educativo tomando como base los indicadores antes mencionados. De acuerdo con los datos que muestran Rizzi, Brunelli, Fernández, Arregui, De Laveinette y Vega (2011), la situación en España es manifiestamente mejorable.

Cuadro 10.1. Indicadores de participación parental en el sistema educativo en España (a partir de Rizzi et al.: *62)*

Derecho de Elección	75
Derecho a Recurrir	100
Derecho de Participación	35
Indicador Global	71

Se afirma que si bien el sistema educativo español concibe la participación como un valor esencial en la formación de ciudadanos autónomos, libres y responsables, y las Administraciones Educativas se comprometen a garantizar la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y evaluación de los centros educativos, sin embargo, la realidad demuestra que aún no se ha alcanzado este objetivo, dadas las débiles tasas de participación. Y se afirma que los obstáculos principales de la efectividad de la dinámica participativa son la actitud puramente reivindicativa y la falta generalizada de formación para la participación de los padres. Por lo tanto, es necesario concebir mejores instrumentos de participación, así como una formación más efectiva capaz de mejorar las dinámicas actuales.

Coincidimos con Parra *et al.* (2014b) en que la escasa participación de los padres es un problema educativo que comporta una transformación de modelo, que es *compleja,* porque requiere de diversidad de cauces destinados a los distintos agentes y nuevos modelos de participación superadores del enfoque unidireccional y que apuesten por una verdadera cooperación y trabajo conjunto; *vivencial,* porque la participación como valor no se adquiere con su mero conocimiento sino a través de la experiencia participativa; y *a largo plazo,* porque los cambios en la cultura participativa requieren coherencia y continuidad en el tiempo hasta calar en el estilo de vida de las personas.

Como bien afirman Reparaz y Naval (2014), para que la participación sea un hecho se requiere querer, saber y poder: es imprescindible que los actores de la participación (padres, profesores y alumnos) quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo y en sus actividades. Por ello, se deberían atender tres ejes motivacionales: el interés subjetivo o ideológico, la satisfacción socioafectiva y la percepción de rentabilidad; para participar también es necesario saber cómo hacerlo y para esto se necesita formación; y por último, es preciso poder participar, disponer de mecanismos y cauces que lo posibiliten.

En todo caso, lo que urge es crear un clima de confianza para que la relación familia-escuela sea efectiva y eficaz, y en eso los profesores y equipos directivos de los centros son pieza sustantiva, por lo que es fundamental introducir esta preparación en su formación inicial como profesionales de la educación (Epstein, 2001, 2013; Sanders y Sheldon, 2009).

Debemos admitir que son muchos los obstáculos que pueden impedir, desde ambas partes, una eficaz colaboración bidireccional familia-escuela, y no solo interpretada en un sentido de flujo. Cierto es que los centros educativos suelen articular mecanismos informativos, bien individuales, bien grupales, para relacionarse con las familias; pero son escasas las acciones con una clara intencionalidad pedagógica de intercambio formativo y de conocimiento (Lorenzo *et al.,* 2009).

A la vista de los elementos que dificultan esta relación, entendemos que es primordial, en primer lugar, legitimar la acción educativa de los padres como punto de partida para crear espacios de negociación en torno a la educación del alumnado, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia de la escuela en la integración de las familias en la sociedad y en la creación de marcos de relación entre familias de diversos contextos sociales y culturales. Por lo tanto, la escuela ha de convertirse en un espacio dinámico y generador de una cultura de respeto y participación, capaz de integrar las múltiples diferencias personales, más allá del lugar de procedencia de alumnos, padres y profesores (Lorenzo *et al.,* 2009). En este mismo sentido, Parra *et al.* (2014b: 147) afirman que la escuela no debe entenderse únicamente como un centro de transferencia de conocimientos y saberes, sino también como un escenario intersubjetivo de construcción de ciudadanía, donde a través del diálogo se atienda a la diversidad de voces, interpretaciones, relatos y emociones de todos aquellos que forman la comunidad educativa.

De lo que se trata es de contemplar el centro escolar como un espacio abierto en el que se valora su participación y en el que pueden colaborar a través de diferentes vías, creando un modelo de participación de las familias en el proceso escolar y educativo, e intentando reducir la distancia entre ambas instituciones. La familia no puede ser vista como una invitada ocasional, sino que debe formar parte activa del proyecto educativo del centro. Así, deberían contar con un plan de relación con las familias, que recogiera estrategias concretas, como la acogida a los nuevos alumnos y sus familias, padres y madres delegados de clase, etc.; o introducir metodologías que propiciarán la vinculación con el programa formativo, caso, por ejemplo, de los "fondos de conocimiento" (González, Moll y Amanti, 2005).

Concretamente, Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014) proponen trabajar en tres ámbitos para crear vínculos con las familias y fortalecer los ya existentes:

1. La formación de padres y madres respecto de las formas y contenidos que pone en marcha el centro para la enseñanza-aprendizaje.
2. Mejora en la explicitación de un contrato sobre derechos y deberes de cada una de las familias en relación con su papel en el centro y en la formación del hijo.
3. Implicación de la familia en los procesos educativos que se realizan en el centro, especialmente en el campo de la orientación profesional y de las tutorías.

Epstein (2001) propone un *active team for partnership* como grupo en el que todo profesor y padre interesado en el éxito de los estudiantes tiene un rol relevante. Se trata de un grupo de trabajo para conseguir un clima eficaz en la escuela, buscando el éxito de todos los alumnos.

En nuestro país tenemos ejemplos de programas de educación parental que desarrollan competencias para participar en la vida escolar (ver Lorenzo *et al.,* 2009; Torío *et al.,* 2012). En este proceso formativo de las familias tampoco debemos

descuidar el enorme aporte de las tecnologías de la información y la comunicación, y especialmente de las redes sociales. Buena prueba de ello es el Programa Universidad de Padres (http://universidaddepadres.es/).

Para cumplir con su rol educativo, los padres precisan de conocimientos acerca de la educación y de las características de sus hijos así como de las propias, pero también requieren competencias, actitudes y destrezas. La educación familiar y la escolar comparten objetivos comunes, la socialización de las nuevas generaciones, el desarrollo de la autonomía y el aprender a vivir.

Además, es lógico que los centros educativos colaboren con otras instancias, como pueden ser los ayuntamientos, a fin de implicarse en proyectos de educación familiar y aprovechar lo que puede ser el hogar como un espacio pedagógico. Por ello, aunque existen diferentes actuaciones en los centros educativos buscando el éxito escolar, todas tienen un denominador común: la idoneidad de los procesos de democratización de la educación en las escuelas y las prácticas educativas abiertas a toda la comunidad.

En todo caso, Epstein (2001) afirmaba que no hay un acuerdo pleno en el cómo y en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres. Reclamaba la necesidad de más investigaciones y evaluaciones rigurosas para mejorar la eficacia de la colaboración escuela, familia y sociedad. Considera esta autora que una gran parte del esfuerzo investigador se ha centrado en la importancia de la participación de los padres en la educación de los niños, sin embargo, no disponemos de un metaanálisis centrado específicamente en los programas de participación y su asociación con el rendimiento de los estudiantes.

Así, mientras que la investigación ha encontrado que la expresión voluntaria de participación de los padres (por ejemplo, la lectura con un hijo, establecer expectativas altas para los logros académicos) está fuertemente relacionada con los resultados escolares, los científicos sociales no han sido capaces de llegar a un consenso acerca de la eficacia de los programas de participación parental en la escuela en lo que afecta al rendimiento estudiantil. Si lo que pretendemos es saber dónde ha de concentrar sus esfuerzos la institución escolar, esa información es clave (Jeynes, 2012).

Justamente Jeynes (2012) analiza, mediante un metaanálisis que incluía 51 estudios de programas de participación de los padres en las escuelas, la relación entre estos programas y el rendimiento académico de los alumnos desde Educación Infantil hasta la Educación Secundaria (15.000 alumnos). También estudió si ciertos tipos de programas tuvieron mayores efectos. Identifica 6 tipos de programas:

- Lectura compartida, programas que alientan a los padres y sus hijos para leer juntos.
- Asociación padres-maestros, programas que dirigen sus esfuerzos a ayudar a padres y docentes a colaborar unos con otros como iguales, en la mejora de los resultados académicos y del comportamiento de los niños.
- Tareas de comprobación, iniciativas de participación de padres que los animan a hacer controles diarios de sus hijos.

- Comunicación entre padres y profesores, que incorporan aquellos programas centrados en el fomento de una mayor comunicación entre familia y enseñantes.
- Programa de *Head Start,* que pone especial énfasis en la participación de los padres.
- Programas que pretenden elevar los niveles de participación a través de la enseñanza del inglés.

Los resultados del metaanálisis indican que los programas de participación, tanto en general como en la mayoría de los tipos de programas específicos, se asocian con un mayor rendimiento de los estudiantes, incluso controlando factores tales como la etnia, el estatus socioeconómico y el género. Además, entre los seis tipos de programas de participación de los padres en las escuelas, cuatro tuvieron efectos estadísticamente significativos y positivos en los resultados de los estudiantes: lectura, asociación de padres-docentes, de control, y comunicación entre maestros y padres. En todo caso, al comparar el tamaño del efecto de las prácticas de lectura compartida, cuando se hace como una actividad voluntaria individual de los padres y cuando es un programa de la escuela, los resultados son mejores en este último caso, ya que los padres se benefician de la orientación de los maestros acerca de las estrategias de lectura, selección de libros, etc. Este "efecto maestro" puede haber ayudado a que la experiencia de lectura compartida sea más eficiente y productiva que la lectura de los padres por su cuenta. Por último, los resultados muestran un tamaño del efecto menor en Educación Infantil y Primaria en relación a la Secundaria.

En definitiva, estos programas pueden mejorar y complementar expresiones voluntarias de participación de los padres. Entre los factores que son comunes a los programas exitosos destaca claramente el énfasis en la colaboración entre padres y profesores. Por lo tanto, si bien las expresiones voluntarias de los padres y los programas de participación en las escuelas pueden tener algún grado de eficacia independientemente unos de otros, la cooperación y la coordinación entre el hogar y la escuela aumentan el impacto de ambos.

10.3. Un programa socioeducativo en acción: la implementación del Programa ECO-FA-SE

Teniendo en cuenta lo que acabamos de referir, diseñamos un programa a partir de las necesidades detectadas y lo pusimos en práctica. Tratamos de probar su viabilidad y eficacia con el objetivo de mejorarlo e implementarlo a mayor escala. Esta estrategia no impide analizar los factores de fidelidad, ni seguir las etapas del proceso de implementación propuestas por Fixsen, Naoom, Blase, Friedman y Wallace (2005), a pesar de estar pensadas para un programa que ya mostró su eficacia en condiciones controladas.

Concretamente, pensamos que este es también un buen procedimiento cuando se pone a prueba un programa, y así lo constatamos en otros trabajos (ver Santos Rego *et al.,* 2009), recurriendo, en cada etapa, a estrategias cualitativas y cuantitativas que, en algunos casos, utilizamos por exigencias del contexto y, en otros, por las ventajas que la propia estrategia ofrece frente a otras posibilidades.

Es fundamental conocer la trayectoria de un programa desde que se inicia hasta conocer su impacto real en la población diana, sobre todo cuando corre a cargo de agentes sociales distintos de los que lo diseñaron. El grado de implementación que se logre de un programa puede influir en los resultados de la intervención. Así, la implementación se centra en la integridad o fidelidad del programa, es decir, en que los procedimientos especificados en él se efectúan según lo planificado.

10.3.1. Exploración y adopción

En esta primera etapa evaluamos las necesidades de la comunidad y los recursos existentes, tratando de establecer los objetivos y seleccionar las estrategias más efectivas, amén de clarificar la intervención.

Para constatar las necesidades percibidas (identificar los determinantes del rendimiento académico) recurrimos a una investigación de encuesta dado que en nuestro contexto no existían estudios ni datos sobre las variables que explican el rendimiento escolar del alumnado de ESO en cuatro materias concretas: Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura y Ciencias de la Naturaleza (ver Santos Rego, 2010).

En la determinación de la muestra procedimos con un muestreo polietápico no probabilístico intencional para la selección de las unidades de primer nivel (en este caso los centros donde llevar a cabo el estudio) y de segundo nivel (individuos). Finalmente, realizamos una investigación en 31 centros que imparten ESO y que se caracterizan por escolarizar a alumnado procedente de familias inmigrantes. Participaron 1.906 padres y madres, 1.316 alumnos y 210 profesores.

Para recopilar la información empleamos distintos instrumentos: Cuestionarios para profesorado, familias (padre, madre o tutor legal) y alumnado; Protocolo para el Profesor-tutor a fin de registrar las notas de los alumnos en las cuatro materias, así como otros aspectos relevantes de su trayectoria escolar; y Entrevistas en profundidad a los orientadores.

Este primer análisis nos permitió identificar los determinantes del rendimiento académico de los alumnos de ESO en las cuatro materias, así como constatar la necesidad de una intervención socioeducativa basada en la colaboración centro educativo-familia para mejorar los resultados académicos y elevar las expectativas de éxito educativo de estos estudiantes.

Consideramos que el sistema educativo debe desarrollar un liderazgo colaborativo en

la tarea de ayudar a las familias a comprometerse más en la educación de sus hijos. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en la dirección que apuntamos (Santos Rego *et al.,* 2009). Algo que la misma Comisión Europea (2011) reconoce como un elemento fundamental para evitar el abandono escolar.

Después de una intensa búsqueda de programas socioeducativos que informaran de sus resultados en la mejora del rendimiento académico del alumnado de enseñanza obligatoria, el Grupo de Investigación decidió diseñar un programa que recogiese los tres elementos clave de la intervención: Centro-aula, Centro-familia y Centro-alumno.

Así, diseñamos el Programa ECO-FA-SE para la mejora del rendimiento educativo de los alumnos de ESO (ver Santos Rego, 2014) con dos objetivos claros:

1. Optimizar las estrategias que modulan el aprendizaje del alumnado tanto en el contexto escolar como familiar, con el objeto de mejorar los resultados académicos y elevar sus expectativas de éxito educativo.
2. Apoyar a los padres y madres para que promuevan actitudes que tienen un importante papel en el éxito escolar: implicación en la educación de los hijos; establecimiento de una buena relación entre familias y docentes; actitudes positivas hacia el trabajo de sus hijos y mejora de las relaciones paterno-filiales.

Se trata de un programa universal, orientado a todo tipo de familias, que se compone, a su vez, de tres partes donde se trabajan distintos aspectos básicos, con destinatarios diferentes y modulado por distintos profesionales:

1. Programa de Aprendizaje Cooperativo en la ESO (AC): tiene por objetivo trabajar de forma cooperativa en el contexto del aula para favorecer distintas capacidades, destrezas y habilidades en los alumnos. Su desarrollo estuvo a cargo de profesores y profesoras de ESO de las distintas materias. Nos centramos en tres técnicas de aprendizaje cooperativo según las materias y las características de los alumnos implicados. Una vez estudiadas las técnicas (proceso de formación) eran el docente y el coordinador del proyecto en el centro quienes elegían aquella que consideraban más adecuada y la desarrollaban durante un mes y medio como mínimo.
2. Programa de Educación Familiar en la ESO (EF): incluye dos subprogramas. De un lado, un programa educativo para trabajar con las familias de los adolescentes (Parte I: Familia y Educación); y de otro, un programa de hábitos y técnicas de estudio dirigido al alumnado (Parte II: Técnicas de estudio con el alumnado).

Cuadro 10.2. Contenidos de trabajo con las familias

Sesiones	*Contenidos*
1°	¿En qué podemos ayudar para que nuestro hijo estudie mejor? Hábitos y Técnicas de estudio
2°	El Sistema Educativo Español: los padres y madres informados. Información básica sobre el sistema educativo español
3°	La participación de los padres y madres en el centro educativo
4°	Las relaciones con hijos adolescentes
5°	Evaluación del Programa

Cuadro 10.3. Contenidos del trabajo con los alumnos

Sesiones	*Contenidos*
1°	Mi lugar de estudio
2°	Una sesión de estudio y el Método de estudio
3°	Método de estudio II
4°	Método de estudio III
5°	Evaluación del Programa

El grupo-clase que recibe este programa es el mismo del Programa de AC (Grupo experimental). En todo caso, debemos considerar que el número de alumnos implicados en este programa es menor, en algunos casos, respecto del caso anterior.

Se trata de un programa conjunto de formación de la familia que se imparte en el mismo centro educativo (ver Orte-Socias y Amer-Fernández, 2014). Así, las dos partes se desarrollaron de forma paralela, en el mismo horario pero en espacios diferenciados. Trabajamos con núcleos de población muy dispersa, lo que provoca que este alumnado tenga que emplear, en muchos casos, el transporte escolar cuando acude a clase. Sin embargo, para participar en el programa, muchos de estos niños tienen que recurrir a sus padres para que los traigan, lo que supuso un elemento más de fidelización de los adultos al mismo.

Constan de cinco sesiones de dos horas cada una (10 h en total). La última tiene como objetivo valorar el programa. Para trabajar con las familias se pidió la colaboración del departamento de orientación del centro y del programa de educación familiar del ayuntamiento. Queríamos que, al lado de los miembros del equipo de investigación, impartieran diferentes sesiones. Únicamente en uno de los centros, la orientadora y la educadora familiar quisieron impartir ellas, con la supervisión de uno de los investigadores del equipo, las cuatro primeras sesiones de trabajo con las familias, y en otros codirigieron algunas de las sesiones. Del trabajo con los alumnos de ESO se responsabilizó, en todos los casos, el Equipo de Investigación, sobre todo a

través de sus miembros más jóvenes, tratando de estrechar relaciones con el grupo de alumnos.

Este programa se podría contextualizar en lo que Bernal (2012: 25) define como uno de los escenarios de la educación familiar: la educación que busca fortalecer a las familias, con el soporte de profesionales que dan apoyo para que la vida familiar sea un contexto de aprendizaje.

Para cada parte del Programa se dispuso de un material específico para el profesor *Cuaderno de trabajo para el profesor/a,* y para la parte II elaboramos, además, el *Cuaderno de Actividades para el alumnado*.

3. Programa de Aprendizaje-Servicio en la ESO (ApS): su objetivo es favorecer el aprendizaje al tiempo que se realiza un servicio a la comunidad. Tal metodología puede ayudar a que el alumnado demuestre más interés por el estudio. Este programa, optativo para los centros, implicó igualmente una formación específica de los profesores en ApS.

10.3.2. Instalación del programa

En la fase de instalación nos preocupamos de varios aspectos clave para el buen desarrollo del Programa:

a) Fortalecimiento de la comunidad. La comunidad es importante para la puesta en marcha de un programa socioeducativo. En este caso, la comunidad educativa ha participado en el reconocimiento de las necesidades, en la selección de las estrategias de intervención, en el apoyo para lograr la participación de las familias, en el seguimiento de las intervenciones y en el apoyo a la sostenibilidad de la intervención. Asimismo, los equipos directivos y la figura del orientador en cada centro ejercieron una tarea de liderazgo para impulsar la implicación de los profesores y las familias, asumiendo la función de coordinadores. Y logramos comprometer a la administración educativa autonómica, que envió una circular a los centros seleccionados animándoles a participar, además de reconocer oficialmente la colaboración profesional de los docentes como horas de formación.

Fue destacable también la participación de la administración local, que se extendió desde la implicación de algún técnico en el desarrollo del Programa de Educación Familiar hasta el mismo reconocimiento público al centro, a los profesores, a los niños y a sus familias por parte de la autoridad local. No sería justo tampoco obviar la labor de comunicación y coordinación entre los diferentes agentes e instancias implicados en el plano interinstitucional.

En definitiva, podemos considerar que el Programa tuvo un formato interagencia o de trabajo en red en el proceso de implementación (ver Orte-

Socias y Amer-Fernández, 2014).

b) Establecimiento de la infraestructura organizacional. Siguiendo a Fixsen *et al.* (2005), nos detenemos en las siguientes estrategias:

- Vinculamos los objetivos de la intervención con los fines y metas de los centros educativos. Para ello llevamos a cabo reuniones informativas para explicar los objetivos del programa. Esas reuniones se encaminaban a disipar dos de los obstáculos que más influyen sobre los docentes y que limitan la participación en este tipo de proyectos: de un lado, el temor a que tuvieran que dedicar parte del tiempo al Programa y que esto impidiese completar el currículum establecido; y de otro, la dificultad de la tarea encomendada y la falta de apoyo.
- Planificamos la selección y formación del personal de acuerdo con las características de la intervención, teniendo en cuenta que la financiación nos vino dada "vía proyecto de investigación"[2]. Los dos requisitos básicos que debía reunir el centro para participar en la intervención fueron:

  - Elección de dos aulas del mismo curso de 1° o 2° de ESO, y con presencia de alumnado procedente de la inmigración, de tal forma que una actuaría como grupo control y otra como experimental. La asignación se hizo al azar.
  - Disposición del centro y del profesorado para el desarrollo del Programa.

Una vez identificados los centros y los docentes implicados, organizamos su formación y preparación en el Programa. Debemos matizar que esta formación se centró fundamentalmente en los profesionales de la educación y en los programas de AC y ApS, puesto que los de Educación Familiar iban a ser desarrollados por miembros del equipo de investigación que participaron en su diseño con la colaboración, en algún caso, de directores, orientadores y educadores familiares, a los que se les proporcionó otro tipo de formación.

Con tal propósito diseñamos un plan de formación reconocido por la administración educativa, para los profesionales externos al equipo, con objetivos claros: presentar los fundamentos teóricos del Programa ECO-FA-SE, explicar cómo desarrollarlo (organización), qué contenidos era preciso trabajar, qué estrategias se debían seguir, quién se iba a responsabilizar de cada parte y cómo, cuándo y quién iba a evaluar; familiarizar a los docentes con las técnicas de AC y de ApS y con los materiales; y adquirir seguridad y confianza en el Programa. Optamos por una metodología de trabajo muy práctica.

En el caso del Programa de EF la formación fue muy similar pero dentro del mismo

equipo de investigación, incidiendo especialmente en la forma de trabajar con familias y alumnado. Debemos tener en cuenta que el primer acercamiento a las familias es fundamental para conseguir que se impliquen en el Programa. Además, las sesiones debían plantearse de forma dinámica y distendida, charlando con padres y madres, incitando su participación durante su desarrollo y haciendo frente a las principales dificultades que inhiben su implicación, básicamente considerar que no saben, que no tienen capacidad o el miedo al ridículo por sus comentarios ante otros padres o profesionales.

A cada una de las personas implicadas se le proporcionó un protocolo de actuación, dada la complejidad de la intervención y de su evaluación, en el que se especificaban los pasos a seguir.

La formación fue previa a iniciar la intervención y se mantuvo durante la implementación. Lo que buscábamos era desarrollar las competencias y las actitudes necesarias para asegurar que el Programa se implementaría de forma efectiva en el centro.

Así, desde el equipo se supervisó la implementación del Programa en su conjunto, manteniendo un contacto permanente por medio del teléfono, correo electrónico, reuniones, etc., proporcionando ayuda ante los problemas que surgían, participando en la toma de decisiones sobre los cambios o reajustes y contribuyendo a mantener la motivación de los profesionales implicados. En definitiva, tanto la formación como la supervisión se llevó a cabo antes, durante y después de la implementación por los cauces habituales.

Los materiales utilizados estuvieron condicionados por su existencia y disponibilidad en los propios centros escolares, fundamentalmente ordenador y pizarra digital, pero, como era lógico, el principal recurso era el material entregado a cada uno de los profesionales en los diferentes centros, que consistía en una carpeta con todos los cuadernos y los instrumentos de evaluación.

10.3.3. Implementación inicial y funcionamiento completo

Con el fin de asegurar los principios y elementos centrales del programa recurrimos a la técnica del *grupo de discusión,* en sustitución de un estudio piloto. Hay dos razones que justifican esta manera de proceder. La primera se refiere al coste en recursos y a la movilización del personal de varias instituciones implicadas en el desarrollo del Programa. La segunda tiene que ver con las características de los miembros del grupo de discusión. Todos ellos, cada uno en su especialidad, habían participado en intervenciones dentro del ámbito escolar. Nadie mejor que ellos para juzgar y evaluar, tanto la planificación del desarrollo del programa, como el acierto en los contenidos programados para cada sesión y los problemas que podían surgir a la hora de conseguir la participación y colaboración por parte de los familias.

Teníamos claro que los elementos centrales del Programa ECO-FA-SE a ser implementados de la manera más fiel posible eran el Programa de AC y el Programa de EF. Ofertamos, igualmente, a los centros participantes la posibilidad de desarrollar el Programa de ApS de forma optativa, una vez finalizados los anteriores.

Implementamos el Programa de forma secuencial adaptándonos a las características de cada centro, de familias y alumnos. La secuencia fue igual en todos ellos: primero el Programa de AC, luego el Programa de EF, tanto con familias como con niños, y por último, el Programa de ApS. Tengamos en cuenta que mientras el Programa de AC fue incorporado al trabajo en el aula, en los de Educación Familiar tuvimos que pactar con las familias días y horas más convenientes.

10.3.4. Innovación

Según el modelo de Fixsen *et al.* (2005), en esta fase incluimos la evaluación del programa durante su implementación (evaluación de procesos) y la evaluación de resultados.

Para analizar la fidelidad del programa nos guiaremos por los factores dispuestos por Dane y Schneider (1998): Adherencia, grado en que los componentes del programa se disponen conforme a lo prescrito; Exposición, en el que se incluyen aspectos tales como número de sesiones implementadas, duración de cada sesión o frecuencia de prestación de las técnicas de intervención; Calidad de prestación, por ejemplo, el entusiasmo, preparación o las actitudes de quienes llevan a cabo el programa; Interés de los participantes, a través de indicadores como el nivel de participación o entusiasmo; y Diferenciación del programa, esto es, verificación de las condiciones de diseño, de forma que las personas en cada condición experimental reciben solo las intervenciones planeadas.

Así, los programas deben estar bien fundamentados, con personal motivado y capacitado, apoyado por una variedad de recursos y en un contexto bien delimitado y conocido.

A) Evaluación de procesos

Una vez revisado el programa, siguiendo las aportaciones del grupo de discusión, se planificó la intervención con todos los elementos necesarios: contenidos, secuencia a seguir, técnicas grupales para fomentar la participación activa de las familias y los alumnos, tiempos, horarios con las familias y con los responsables de cada programa en cada uno de los centros.

En cuanto a los recursos humanos, el equipo de trabajo en cada centro quedó constituido por los siguientes profesionales: un profesor-coordinador del programa

(orientador o director), un docente para el Programa de AC, y dos investigadores del mismo equipo de la USC, que en algunas ocasiones asumieron funciones de observación de las sesiones de trabajo con las familias.

Para llevar a cabo esta evaluación, concretamente en el Programa de Educación Familiar, tuvimos que diseñar distintos instrumentos, tal y como puede verse en el cuadro que sigue.

Cuadro 10.4. Instrumentos de Evaluación del Programa de Educación Familiar. Procesos

Programa	*Instrumentos*	*Cuándo*
EF-I	Protocolo de control y valoración programa	Al finalizar cada sesión
	Partes asistencia	Al comenzar cada sesión
	Protocolos de observación	Durante cada sesión
	Informe final de evaluación del programa	Al finalizar el programa
EF-II	Protocolo de control y valoración programa	Al finalizar cada sesión
	Partes asistencia	Al comenzar cada sesión
	Informe final de evaluación del programa	Al finalizar el programa

B) Evaluación de resultados

Lo que pretendemos con esta evaluación es determinar si el programa ha logrado o no una mejoría en los participantes en aquellos aspectos en los que se ha intervenido. Es conveniente obtener información sobre la eficacia, eficiencia o efectividad, pues habrá que tomar decisiones acerca de la planificación futura.

En este sentido, en el caso de los programas de AC y EFII, optamos por un diseño cuasi-experimental de grupos no equivalentes (diseño de grupo de control pretest-postest), ya que lo que nos interesa es observar los efectos que la manipulación de la variable independiente (programa) produce en las variables dependientes. Para el programa de EFI empleamos un diseño de un solo grupo con pretest y postest (preexperimental).

La muestra utilizada para la recepción del programa de intervención fue extraída del total de centros (N=31) que habían participado en el estudio de los determinantes del rendimiento. Escogimos 10 centros, aunque finalmente participaron 7, de los cuales 3 continuaron con el Programa ApS. Concretamente, en el programa de Educación Familiar I participaron 86 familias, y en el II 90 alumnos en el grupo experimental y 121

en el control (solo se contabilizan aquellos alumnos y familias que han asistido a más de la mitad de las sesiones del Programa).

Para evaluar los resultados hemos construido distintos instrumentos de medida, tanto para alumnado como para familias.

Cuadro 10.5. Instrumentos de Evaluación del Programa de Educación Familiar. Resultados

Programa	*Instrumentos*	*Cuándo*
EF-I	Escala pretest. Familias	Al comenzar el Programa
	Escala Postest. Familias	Al finalizar el Programa
	Diferencial semántico	Al finalizar el Programa
	Entrevista grupal	Al finalizar el Programa
EF-II	Escala pretest. Alumnos	Al finalizar el Programa
	Escala postest II. Alumnos	Al finalizar el Programa
	Diferencial semántico	Al finalizar el Programa
	Entrevista grupal	Al finalizar el Programa

10.3.5. Mantenimiento

Es seguro que uno de los pasos más difíciles para los investigadores es la institucionalización del programa, máxime cuando se ha demostrado que es efectivo o que puede serlo introduciendo modificaciones. Herrera, León y Medina (2007: 240) señalan varios factores para asegurar la sostenibilidad del programa, entre los cuales están su calidad, el sentido de propiedad, los apoyos, la integración con otros programas y los servicios existentes en la comunidad, o la difusión.

Nuestra experiencia previa en el diseño, implementación y evaluación de programas nos permite asegurar que el sentido de propiedad es fundamental (ver Lorenzo *et al.,* 2009). La idea principal que guió la realización de esta investigación es mejorar la implicación del profesorado y de otros miembros de la comunidad educativa en proyectos de investigación-acción. Es crucial que sean ellos mismos quienes puedan comprobar que las dificultades no siempre impiden la constatación de avances en la práctica educativa.

Los profesionales de la enseñanza muestran su aprecio por aquellos recursos

educativos en los que, como es el caso, participan activamente en el diseño, desarrollo y evaluación. Aun teniendo que implicarse en la solución de problemas importantes, han podido, sin embargo, experimentar con un programa que les ha proporcionado la posibilidad de introducir modificaciones y que les ha servido para entrar en contacto con la red de apoyo social de la comunidad.

Así, nuestra investigación busca mejorar los vínculos entre la investigación y la práctica educativa, tratando de favorecer canales de diálogo para promover la innovación. Partimos del supuesto de que la gestión del cambio en la educación debe tener su inicio en el conocimiento y en el compromiso de los agentes implicados.

Esta circunstancia, junto con la difusión del programa en cursos de formación continuada del profesorado, jornadas y otros eventos nos ha permitido firmar un convenio, para la implementación del programa, con una administración local, habiéndose sumado un centro más a su aplicación.

10.4. Las evidencias de la evaluación del Programa ECO-FA-SE en las familias

Para la agencia norteamericana *Substance Abuse and Mental Health Services Administration* (SAMHSA) se deben contemplar distintos criterios de calidad de los programas: la fidelidad de la intervención, la evaluación del proceso, las medidas de resultados del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida (ver Orte-Socias y Amer-Fernández, 2014). No es intención de este trabajo explicar todos estos criterios y tener en cuenta a las familias y a los adolescentes, pero sí presentar algunos resultados parciales, además de lo ya señalado, que podrán situar al lector sobre la pista de la calidad del programa. Lo que hicimos fue una evaluación exhaustiva del programa (procesos y resultados) de intervención, más allá del análisis de la satisfacción de usuarios y profesionales, para propiciar la toma de decisiones sobre el mismo y poder implementarlo a mayor escala.

Globalmente, a la vista de los resultados en los siete centros, medidos a partir de la escala pretest-postest, en los que se aplicó el programa de Educación Familiar I, podemos afirmar que este resultó ser eficaz y efectivo, ya que muchas de las prácticas educativas ejercidas por los padres fueron modificadas en función de las pautas y estrategias adquiridas durante su desarrollo. El programa tuvo una incidencia positiva en la implicación familiar en las tareas para casa, en el conocimiento sobre lo que el hijo o hija hace en la escuela, o en la asistencia a programas o actividades de formación que oferta el centro. Se mejoró el ambiente de estudio, sobre todo, el cumplimiento del horario diario, y las conductas de implicación parentales, más específicamente, el control de la asistencia a clase y del tiempo dedicado a estudiar, la preocupación por el éxito en los estudios y la comunicación de expectativas. Asimismo, el nivel de participación en la vida del centro también cambió, aumentando la asistencia a reuniones, celebraciones y actividades convocadas por el AMPA.

En la entrevista grupal para la evaluación del Programa ECO-FA-SE en su totalidad, los padres y madres participantes destacaron una serie de elementos sólidos:

a) El incremento de la motivación hacia el estudio por parte de sus hijos, variable que incide de manera directa en el rendimiento académico.
b) La mejora de las relaciones paterno-filiales.
c) La naturaleza lúdica, práctica y participativa de las sesiones, lo que a su parecer favoreció que acudieran de forma regular, a pesar de que las sesiones duraban dos horas y tenían lugar al final de la tarde.
d) Los contenidos que se referían a la adolescencia.
e) El hecho de que el programa se haya desarrollado donde estudian sus hijos, lo que propició la presencia de las familias en los centros y, en buena parte de los casos, el encuentro con sus profesionales.
f) Que las sesiones se hicieran de forma simultánea, ya que perciben que los menores valoran en alto grado el hecho de que asistan a una actividad formativa en la que también ellos estaban directamente implicados.

Obviamente, también los progenitores apuntan elementos de mejora, como son la necesidad de ampliar el programa de Educación Familiar en tiempo y contenidos. Tal y como ya comentamos, las familias reclaman más espacio para ahondar en el tema de la adolescencia, y más concretamente los problemas de comunicación. Al respecto deberíamos tener en cuenta las posibilidades de otros programas como el LISIS (Lila, Buelga y Musitu, 2006) con nueve módulos de trabajo para mejorar las relaciones entre padres e hijos adolescentes. Consideran que sería más pertinente llevar a cabo ya el programa en Educación Primaria, porque así en Secundaria, tanto ellos como sus hijos tendrían más recursos para hacer frente a esta etapa vital y escolar de gran complejidad.

Si tuviéramos que hacer una evaluación por centros diríamos que el Programa ECO-FA-SE funcionó mejor, con datos de la evaluación de la implementación y de resultados, en aquellos en los que la implicación familiar se extendió también al programa de AC y en los que, además, tuvimos una participación activa del centro, a través de su dirección, profesorado u orientador, en el desarrollo del programa de Educación Familiar I y II. Se confirma que en los centros donde existe una relación colaborativa con las familias no solo se alcanza un mayor éxito académico del alumnado, sino que se obtienen beneficios y mejoras para todos (familia, centro y profesorado).

En cualquier caso, no debemos realizar este tipo de intervenciones educativas de forma aislada y esporádica. Se trata de un proceso continuo que requiere una atención constante en aras a la consecución de avances para subsanar posibles defectos que aún existen. De hecho, queda mucho camino por recorrer en la relación ente educación parental y mejora del rendimiento educativo del alumnado. Lo que sí queda puesto de manifiesto es que familia y escuela, escuela y familia deben trabajar unidas en este propósito, compartiendo un mismo proyecto educativo para sus hijos e hijas.

10.5. Conclusiones

El rendimiento educativo del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria se ve notoriamente potenciado cuando se logra concertar acuerdos básicos de enfoque y práctica de acciones a realizar entre centro escolar y familias. Es lo que ha venido poniendo de manifiesto la investigación educativa en las dos últimas décadas y lo que también corrobora el estudio que sirve de marco epistémico para el presente capítulo.

Lo más importante es hacer una buena detección de necesidades desde la que poder construir un programa susceptible de ser funcionalmente efectivo y procesualmente flexible según las características del contexto. En nuestro caso, el Programa ECO-FA-SE es el resultado de años de trabajo de un Grupo de Investigación consolidado en el ámbito de las Ciencias Sociales. Diseñar, implementar y evaluar un programa es tarea ardua y compleja desde el punto de vista técnico, pero más aún cuando lo que se pretende es trabajar con familias.

Debemos ser conscientes de que es necesario apurar más investigaciones evaluativas sólidas y consistentes, con una metodología experimental, sobre la efectividad de los programas de educación parental para la mejora del rendimiento escolar. Cierto es que este tipo de investigación necesita de la implicación de muchos agentes sociales (profesores, familias…), y de distintas administraciones (permisos, reconocimiento…) con objetivos y necesidades, en ocasiones, muy dispares, que pueden obstaculizar el trabajo de investigación. Sin embargo, lograr un adecuado grado de implicación puede ayudar no solo a la efectividad del programa, sino también a paliar uno de los más singulares problemas que tiene planteados la investigación social en general y la educativa en particular: la dificultad que conlleva transferir resultados y productos en el campo educativo, junto con la posibilidad de que puedan ser aprehendidos fuera de los círculos académicos y administrativos.

En definitiva, consideramos fundamental el trabajo colaborativo entre familia y centros educativos para lograr la implicación de los padres en la educación de sus hijos, lo cual tendrá consecuencias positivas en el rendimiento de los alumnos y en la calidad de la educación.

Notas

[1] Este capítulo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación 10SEC214042PR “Deseño e avaliacion dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante”, subvencionado por la Xunta de Galicia.

[2] Proyecto de convocatoria competitiva 10SEC214042PR “Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante”. Programas Sectoriales de Investigación Aplicada PEME I+D e I+D Suma. Resolución del 13 de diciembre de 2010 (DOG 24/12/2010).

Bibliografía

Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, *345*, 61-82.

Alonso, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(2), 395-409.

Altarejos, F.; Rodríguez, A., y Vergara, J. (Coords.) (2014). *Familia, Educación y Sociedad: una aproximación interdisciplinar.* Madrid: Sanz y Torres.

Aparicio, R., y Portes, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, *57*, 617-628.

Aroca, C., y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *24*(2), 149-176.

Aróstegui, I.; Darretxe, L., y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 187-200.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barca, A.; Mascarenhas, S. A.; Brenlla, J. C., y Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de Educación secundaria de Galicia. *Revista AMAzônica, IX* (2), 307-412.

Baron, R. A.; Branscombe, N. R., y Byrne, D. (2008). *Social Psychology* (11th ed.). Boston: Pearson Education.

Bartau, I., y Etxeberría, J. (2007). Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón, 59*(4), 541-563.

Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.

— (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, *3*, 255-272.

— (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4* (1, Pt. 2).

— (1991). The influence of parenting style on adolescent competence y substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.

Beck, U. (1998). *La sociedad en riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman y W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.

Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Málaga: Aljibe.

— (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares* (pp. 119-142). Madrid: Síntesis.

Bernal, A. (2012). Fundamentos del estudio y práctica de la educación familiar. En A. Bernal, S. Rivas y C. Urpi, *Educación familiar. Infancia y adolescencia* (pp. 21-51). Madrid: Pirámide.

— (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Edetania. Propuestas*

socioeducativas, *46*, 123-140.
Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014) Clase social y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 146*, 3-22.
Biglan, A.; Mrazek, P. J.; Carnine, D., y Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*, 433-440.
Bobic, N. (2004). Adolescent Violence Towards Parents. *Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse*. Retrieved from http://www.austdvclearinghouse.unsw.edu.au/topics.htm
Bogenschneider, K.; Wu, M.; Raffaelli, M., y Tsay, J. C. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: the interface of parenting practices and values. *Child Development, 69,* 1672-1688.
Boutin, G., y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
Brembeck, C. S. (1975). *Alumno, familia y grupo de padres. Escuela y Socialización*. Buenos Aires: Paidos.
Brock, G. W.; Oertwein, M., y Coufal, J. D. (1993). Parent Education: theory, research, and practice. In M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt y J. J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education* (Vol. 2, pp. 87-114). Newbury Park: Sage.
Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.
— (2011*). Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos.* Porto Alegre: Artmed.
Buceta, M. J. (2011). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Síntesis.
Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía.* Buenos Aires: Siglo XX.
Byrne, S. (2011). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla y León* (Tesis doctoral). La Laguna: Universidad de La Laguna/Servicio de Publicaciones.
Caldwell, B., y Bradley, R (1984). *Home observation for measurement of the environment.* Little Rock, AR.: University of Arkansas at Little Rock.
Calero, J.; Choi, Á., y Waisgrais, S. (2010). *El rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes analizado a través de PISA-2006*. Madrid: Ministerio de Educación.
Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2007.) Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública*, *183*(4), 33-66.
Cameron, R. J. (1979). A lot can happen at home too. *Remedial Education, 14*, 73-178.
Canavan, J. (2012). Family and family change Ireland: an overview. *Journal of Family Issues*, *33*(1) 10-28.
Cardona, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos.* Madrid: Sanz y Torres.
Caro Baroja, J. (1986). *Género biográfico y conocimiento antropológico*. Madrid: Real Academia Española.
Carrasco, S.; Pàmies, J., y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, *20*(1), 55-78.
Carrobles, J. A., y Pérez Pareja, F. J. (2001). *Escuela de padres: guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil.* Madrid: Pirámide.
Castillejo, J. L., y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: Ceac.
Castillo, J.; Felip, N.; Quintana, A., y Tort, A. (2014). ¿Hay un lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, *18*(2), 81-97.
Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2008). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos.* Madrid: Pearson Educación.
Castro, M.; Expósito, E.; Lizasoain, L.; López, E., y Navarro, E. (2014a). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En J. L. Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Castro, M.; Expósito, E.; Lizasoain, L.; López, E., y Navarro, E. (2014b). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En J. L. Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-

179). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
— (2014c). Evaluación del impacto de la participación familiar sobre la competencia matemática en PISA 2012. Un estudio internacional comparado. En J. L Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 105-123). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Cava, M. J., y Martínez, B. (2013).Violencia escolar entre iguales. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI* (pp. 103-126). México: Trillas.
Ceballos, E., y Rodrigo, M. J. (1992). *Cuestionario situacional sobre pautas educativas.* Documento no publicado, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
Cebolla, H. (2009). ¿Debería España parecerse a Francia? La desventaja educativa de sus inmigrantes y el impacto de su concentración en algunas escuelas. *Documentos CIDOB. Migraciones, 18*.
Cerezo, M. T.; Casanova, P. F.; De la Torre, N. J., y De la Villa, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 4*, 1, 51-61.
Checa, J. C., y Arjona, A. (2013). Actitudes hacia los inmigrantes en España en época de expansión económica. *Revista de Ciencias Sociales, 19*(1), 70-80.
Cid, A., y Stokes, C. E. (2012). Family structure and children's education outcome: evidence from Uruguay. *Journal of Family and Economic Issues*, *34*(2), 185-199.
Colás, P., y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher, 16*, 32-38.
Collins, W. A., y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R. M. Lerner, y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). Nueva York: Willey.
Comer, J. P. (1980). *School power: implications of an intervention Project.* New York: Free Press.
Comisión Europea (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020* (COM(2011)18). Bruselas: Autor.
Connolly, B., y Russell, F. (1976). Interdisciplinary early intervention program. *Physical Therapy, 56*, 150-158.
Cordero, M.; Crespo, E., y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 results. *Regional and Sectoral Economic Studies, 10,* 3.
Crais, E. R. (1993). Families and professionals as collaborators in assessment. *Topics in Language Disorders, 14*(1), 29-40.
Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, *64*, 672-683.
Cunnigham, C., y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración.* Madrid: Siglo XXI.
Damaske, S. (2011). *For the family?: How class and gender shape women`s work*. New York: Oxford University Press.
Dane, A. V., y Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45.
De Miguel, A. (2015). *El cambio que viene*. Barcelona: Stella Maris.
Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York: Plenum Press.
Del Boca, D. Flinn, C., y Wiswall, M. (2014). Household choices and child development. *Families and Societies. Working Paper Series, 17*. Retrieved from https://ideas.repec.org/e/pde117.html1.
Del Moral, G. (2014). *El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente: un estudio cualitativo* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(1), 17-47.
Domina, T. (2005). Leveling the home advantage. Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-249.
Dunst, C. J. (1989). Family-centered assessment and intervention practices. *Family Systems Intervention Monograph Series,* 1(1). Morgaton, NC: Family, Infant and Preschool Program, Western Carolina Center.
Dwairy, M. A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: associations with symptoms of

psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 616-626.
Dweck, S. (2003). Creencias que convierten a las personas inteligentes en estúpidas. En R. J. Stemberg (Ed.), *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas* (pp. 24-41). Barcelona: Crítica.
Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568-587.
Eccles, J. S.; Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
Epstein, J. L. (1987). Toward theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. X. Kaufman, y F. Losel (Eds.), *Social intervention: potential and constraints* (pp. 121-136). Berlin: de Gruyter.
— (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
— (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, *24*(2), 115- 118.
Ermisch, J., y Francesconi, M. (2001). Family matters: Impact of family back-ground on educational attainment. *Economica, 68*(270), 137-156.
Escolano, A. (2014). La cultura de la escuela. De la etnohistoria a la hermenéutica. *Studium Educationis, 1*, 19-34.
Espino, J. M. G. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood, 20*, 22-36.
Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1-22.
Farrell, A.; VandeVusse, A., y Ocobock, A. (2012). Family change and the state of family sociology. *Current Sociology*, *60*(3), 283-301.
Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Organización Diagnóstica para la Atención Temprana*. Madrid: Printeralia.
Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Síntesis.
Ferrer, F. (2012). PISA. Aportaciones e incidencias sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, *19*, 11-16.
Ferry, L. (2012). *Sobre el amor. Una filosofía para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
Fixsen, D. L.; Naoom, S. F.; Blase, K. A.; Friedman, R. M., y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, FL: University of South Florida.
Flay, B. R.; Biglan, A.; Boruch, R. F.; González, F.; Gottfredson, D.; Kellam, S.; Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science, 6*(3), 151-175.
Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *2*(3), 301-321.
Fletcher, A. C.; Steinberg, L., y Williams-Wheeler (2004). Parental influences on adolescent probleme behavior: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development, 75,* 781-796.
Fontana, M.; Gil, F., y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, *25*, 115-132.
Francesconi, M.; Jenkins, S. P., y Siedler, T. (2010). Childhood family structure and schooling outcomes: evidence for Germany. *Journal of Population Economics*, *23*(3), 1201-1231. doi: 10.1007/s00148-009-0242-y.
Fuentes, M. C.; Martínez, I., y Navarro, F. (2015). Spanish parenting styles and adolescence bullying. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
Fuertes, J., y Palmero, P. (1995). Intervención temprana. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Galambos, N. L.; Baker, E. T., y Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
Galicia-Moyeda, I. X.; Sánchez-Velasco, A., y Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, *29*(2), 491-500. Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691.
Gámez-Guadix, M. (2010). *Disciplina parental y ajuste psicosocial de los hijos: una perspectiva transcultural* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
Garaigordobil, M.; Martínez, V., y Fernández, A. (2015). Spanish parenting styles and antisocial behavior in adolescents. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being* (pp. 137-150). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
García, F. (2015). *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being*. Hauppauge, NY: Nova Publishers.
García, F.; Molpeceres, M. A.; Musitu, G.; Allat, P.; Fontaine, A. M.; Campos. B., y Arango, G. (1994). Evaluación de la socialización familiar. En G. Musitu y P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 295-320). Valencia: Albatros.
García-Moya, I.; Rivera, F.; Moreno, C., y López, A. (2013). Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes. El efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de Psicología*, *29*(2), 482-490.
Garg, R.; Levin, E.; Urajnik, D., y Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, *36*, 653-661.
Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson y K. R. Bush (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 303-327). New York: Springer-Verlag.
Gaviria, J. L. (Coord.) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación, 362*, 298-322.
Giné, Cl.; Vilaseca, R.; Gràcia, M.; Simón, R.; Dalmau. M.; Salvador, F. R.; Mas, J. M. (2013). Las escalas de calidad de vida familiar (cdvf-e). Apoyo y orientación para la intervención. *Siglo Cero, 44*(3), 247, 21 -36.
Goiria, M (2014). *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*. Valencia: Tirant lo Blanch.
Gómez, J. A., y Villar, P. (2001). *Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia La aplicación del programa Construyendo Salud: Promoción de habilidades parentales*. Madrid: CEAPA.
González, M., y Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST, 9,* 1, 53-64.
González, N.; Moll, L., y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge; theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: LEA.
Grant, B. K., y Ray, J. A. (2013). *Home, school and community collaboration*. London: Sage.
Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction Génerale de L'Organiatión des Études*, *9*, 3-14.
Groark, C. J., y McCall, R. B. (2008). Community-based interventions and services. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor y A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed.; pp. 971-988). London, GB: Blackwell Publishing.
Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parent´s involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*, 237-252.
Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA-Center for the Study of Evaluation.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
Gutiérrez, M., y Musitu, G. (1985). *La disciplina familiar y su relación con la autoestima, rendimiento escolar y adaptación social*. Madrid: Boletín AEOEP.
Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña.

Documentos de Economía "la Caixa", 15.
Habermas, J. (1994). *La transformación estructural de la esfera pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
Harbin, H., y Madden, D. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry, 136*(10), 1288-1291.
Hernando, A.; Oliva, A., y Pertegal, M.A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología, 33*(1), 51-56.
Herrera, I.; León, J. M., y Medina, S. (2007). La implementación de programas de intervención. En A. Blanco, y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención psicosocial* (pp. 210-254). Madrid: Pearson.
Hill, E. H., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta.analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
Honoré, C. (2008). *Bajo presión.* Barcelona: RBA Libros.
Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference? *Teacher's College Record*, *97*, 310-331.
Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. T.; Sandler, H. M.; Whetsel, D.; Green, Ch. L.; Wilkins, A. S., y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130.
Im-Bolter, N.; Zadeh, Z. Y,. y Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: the mediating role of language. *Early Child Development and Care, 12*, 1811-1826.
Intxausti, N.; Etxeberria, F., y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE, 20* (1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
Iraugui, J.; Martínez-Pampliega, A.; Iriarte, L., y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivocontextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología, 27*(2), 562-573.
Jacobson, K. C., y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: an ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 65-97.
Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children´s academic achievement. *Urban Education, 35*(2), 202-218.
— (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
— (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82-110.
— (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
— (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.
Jiménez Eguizábal, A., y Palmero Cámara, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of EducationalAdministration and History*, *39*(3) 227-237.
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials.* New York: McGraw-Hill.
Jornet, J. M.; Suárez, J. M., y Perales, M. J. (2002). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional ocupacional y continua*. Valencia: Adeit.
Jover, G., y González, M. R. (2013). La revolución del amor como núcleo ético de la relación familiar. *Estudios sobre Educación, 25*, 69-84.
Kalmason, B., y Seligman, S. (1992). Family-provider relationships: the basis of all interventions. *Infants and Young Children, 4*, 23-32.
Karbach, J.; Gottschling, J.; Spengler, M.; Hegewald, K., y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51.
Kelly, C., y Goodwin, G. (1983). Adolescents perception of three styles of parental control. *Adolescence, 18*, 567-571.
Kerr, M., y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology, 36,* 366-380.

Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
King, L. A., y King, D. W. (1993). *Sex role egalitarianism scale*. Port Huron, MI: Sigma Assesment Systems, Inc.
Korenblum, S. (2003). *Familias en tránsito. Las mudanzas internacionales y su impacto familiar.* Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
Kratochwill, T. R., y Shernoff, E. S. (2003). Evidence-based practice: promoting evidence-based interventions in school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 389-408.
Kristen, C., y Granato, N. (2007). *The Educational Attainment of the Second Generation in Germany*. IAB Discussion Paper 4/2007. Retieved from http://doku.iab.de/discussionpapers/2007/dp0407.pdf.
Kyle, D. W. (2011). Families' Goals, School Involvement, and Children's Academic Achievement: a Follow-up Study Thirteen Years Later. *The School Community, 2* (2), 9-24.
Lamb, M. (1997). *The role of the father in child development.* New York: Wiley.
Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.
— (2003). *Unequal Childhoods: class, race and family life.* California: University of California Press.
Laudan, L. (1993). *La ciencia y el relativismo*. Madrid: Alianza.
Levels, M., y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies, 31*, 1404-1425.
Levin, H. M. (1975). Cost–effectiveness analysis in evaluation research. In E. Guttestag, y L Struening, *Handbook of Evaluation Research* (Vol. 2). Beverly Hills, CA: Sage.
Leyton, I. A. R., y Toledo, F. I. (2014). *A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto* (Tesis doctoral). Santiago de Chile, Universidad de Chile, Chile.
Lila, M.; Buelga, S., y Musitu, G. (2006). *Programa Lisis. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
Locke, J. (2012). *Segundo tratado sobre el gobierno civil: un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial.
Lorenzo, M.; Godás, A.; Priegue, D., y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
Lorenzo, M.; Santos Rego, M. A., y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, *24*(2), 129-148.
MacDonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
Macintyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: EIUNSA.
Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
Máiquez, M. L.; Capote, C.; Rodrigo, M. J., y Martín, J. C. (1999). *Cuestionario sobre la agencia personal de los padres y de las madres.* Documento no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
Manzano, A.; Martín, J. L.; Sánchez, M.; Rekagorri, J.; Cruz, N.; Olabarrieta, F., y Arranz, E. (2012). *Sistema de indicadores para la evaluación de programas de parentalidad positiva.* Vitoria: Gobierno Vasco, Departamento de Empleo y Políticas Sociales.
Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
Martín, J. C.; Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Correa, A. D., y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje, 27*(4), 437- 445.
Martín, J. C.; Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Capote, C.; Guimerá, P., y Peña, M. (2002). *Escala de Apoyo Personal y Social.* Documento no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
Martínez González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
McCall, R. B. (2009). Evidence-based programming in the context of practice and policy. *Social Policy Report,*

23(3), 3-18.
Meece, J. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.
Meix, P. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
Miller, J. (1987). Language and comunication characteristics of children with Down syndrome. In S. Pueschel, C. Tingey, J. Rynders, A. Crocker, y D. Crutcher, *New Perspectives on Down Syndrome* (pp. 233-263). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, *363*, 210-229.
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Autor.
Moos, R. H.; Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar*. Madrid: TEA.
Musitu, G. (Coord.) (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI*. México D.F: Trillas.
Musitu, G., y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
— (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
Musitu, G.; Román, J. M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
Natiello, P. (1990). The person-centered approach, collaborative power, and cultural transformation. *Person-Centered Review*, *5*(3), 268-86.
Nieves, C.; Bentancort, M., y Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología (RIS), 71*(1), 169-187.
Nurmi, J. E., y Silinskas, G. (2014). Commentary on the special issue, 'parents' role in children's school lives'. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 454-458.
Nussbaum, M. C. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
— (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
OCDE Y MECD (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español* (Vol. I). *Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson.
Oliva, A.; Parra, A.; Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología, 23*(1), 49-56.
OMS (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.: OPS.
Orte-Socias, C., y Amer-Fernández, J. (2014). Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia. *Estudios sobre Educación*, *26*, 175-195.
Park, J.; Turnbull, A., y Turnbull, R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, *68*, 151-170.
Parlett, M., y Hamilton D. (1977). Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In D. Hamilton et al. (Eds.), *Beyond the numbers gam*e. Exeter: Macmillan Education Ltd.
Parra, J.; García, M. P.; Gomariz, M. A., y Hernández, M. A. (2014a). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En J. L Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 125-146). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
— (2014b). Implicación de las familias en los Consejos escolares de los centros. En J. L Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 147-163). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA. Del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, *19*, 139-172.
Perelman, S., y Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics, 19*(1), 29-49.
Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla, y L. M. Villar Angulo

(Coords.), *Evaluación de Programas educativos, centros y profesores* (pp.71-106). Madrid: Universitas.
— (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18*(2), 261-287.
— (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C,. y Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de los hijos en España*. Madrid: FUNCAS.
Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55,* 2000-2016.
— (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development, 58,* 1308-1320.
Phillips, D., y Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. Sternberg, y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. In M. L. Maher y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
Piñero, E.; Arense, J. J., y Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón*, *65*(3) 109-129.
Pittman, L., y Chase-Lansdale, P. (2001). African american adolescent girls in impoverished communities: parenting style and adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence, 11*(2), 199-224.
Portes, A., y Zhou, M. (1993). The new Second Generation: segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *530*, 74-96.
Poston, D.; Turnbull, A.; Park, J.; Mannan, H.; Marquis, J., y Wang, M. (2003). Family quality of life: a qualitative inquiry. *Mental Retardation*, *4*, 313-328.
Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia.* Málaga: IC Editorial.
Povedano, A.; Monreal, M. C.; Cuesta, F.; Muñiz, M.; Moreno, T., y Musitu, G. (2015). Spanish parenting styles and teen dating violence. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being* (pp. 183-192). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
Powell, B.; Bolzendahl, C.; Geist, C., y Steelman, L. C. (2010). *Counted Out: same-sex, relations and americans' definitions of family.* New York: Russell Sage.
Priegue, D. (2009). La evaluación de programas interculturales con familia inmigrantes. El eje de la participación. *Bordón, 61*(3), 107-119.
Quiroga, V., y Alonso, A. (2011). *Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Madrid: UNICEF.
Ramírez, M.; Devía, R. E., y León, R. A. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere, 15*(52), 663-672.
Reparaz, C., y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En J. L Gaviria (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 1932). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Requena, M., y Sánchez-Domínguez, M. (2011). La inmigración en España: perspectivas innovadoras [Monográfico]. *Revista Internacional de Sociología* (RIS), *1*, 79-104.
Rivas, S. B. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, *LXV*(238), 559-574.
Rizzi, F, Brunelli, M.; Fernández, A.; Arregui, V.; De Laveinette, C., y Vega, A. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une aproche innovante pour une éducation de qualité.* Paris: L'Harmattan.
Robinson, K., y Harris, A. (2014).*The Broken Compass.* Harvard: University Press.
Robledo, P., y García, J (2009) El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta, 17*(1), 117-128.
Rodrigo, M. J. y, Byrne, S. (2008a). *Cuestionario sobre seguimiento del funcionamiento de las familias*

reportado por el mediador/a. Documento no publicado, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

— (2008b). *Cuestionario sobre desarrollo profesional y calidad de la coordinación en el servicio*. Documento no publicado, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L., y Martín, J. C. (2002). *Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación.* Documento no publicado, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias.* Madrid: Pirámide.

— (en prensa). *Evaluación del programa Educar en familia para usuarios de los Servicios Sociales de las corporaciones locales de la Comunidad de Castilla y León*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.

Routt, G., y Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 20*(1), 1-19.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, *12*(1), 81-113.

Ruiz, M.; Bernal. A.; Gil, F., y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *24*(2), 59-81.

Sabán, S.; Herruzo, F. J., y Raya, A.F. (2013). Relación ente estilos educativos familiares y la inclusión en programas diversificación curricular: un elemento a considerar para la mejora de la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 237-245.

Sanders, M. G., y Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter. A guide to school, family and community partnership*. London: Sage.

Santos Rego, M. A. (Dir.) (2010). *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino*. Informe de Investigación inédito.

— (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y Educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.

— (Dir.) (2014). *Programa ECO-FA-SE*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

— (Dir.) *et al.* (2013). *Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante*. Informe de Investigación inédito.

Santos Rego, M. A.; Godás, A., y Lorenzo, M. (2009). Evaluation of the implementation of a socio-emocional program with immigrant families: A case study. *Evaluation and Program Planning, 32*(1), 21-30.

Santos Rego, M. A.; Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa, 29*(1), 97-110.

Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*. Barcelona: Ceac.

Schnelly, P., y Azzoliniz, D. (2014). The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe. *Migration Studies Advance, 11*, 1-24.

Schwartz, D.; Dodge, K. A.; Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 3*6(5), 646-662.

Schwarz, J. C.; Barton-Henry, M. L., y Pruzinsky, T. (1985). Assesing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibllng on the CRPBI. *Child Development, 56*, 462-479.

Scriven, M. (1967). The methology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.

Sen, A. (1982). *Choice, welfare and measurement*. Oxford: Blackwell.

Shaffer, D. R. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad.* Madrid: Thomson.

Shaxson, L. (2005). Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners. *Evidence y Policy, 1*, 101-111.

Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *The Elementary School Journal, 106*(2), 171-187.

Siegel, L., y Cunningham, C. (1984). Social interactions: a transaccional approach with illustration from children

with developmental problems. In A. Doyle, D. Gold, D. Moskowitz (Eds.). *Children in families under stress. New directions for child development*, 24. San Francisco: Jossey-Bass.
Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.
Skiba, R.; Morrison, G.; Furlong, M., y Cornell, D. G. (2013). *Issues in School Violence Research*. London: Routledge.
Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
Stake, R. E. (1976). *Evaluating Educational Programs. The Need and the Response.* Paris: Unesco.
Stufflebeam, D. L. (1981). Metaevaluation: concepts, standards and uses. In R. A. Berk (Ed.), *Educational evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Stufflebeam, D. L., y Webster, W. J. (1980). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 2*(3), 5-20.
Suárez Fernández, N.; Tuero-Herrero, E.; Bernardo, A.; Fernández Alba, E.; Cerezo, R.; González-Pienda, J. A.; Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, *24*, 49-64.
Suárez, C.; Del Moral, G.; Martínez, B., y Musitu, G. (2015). Spanish parental socialization styles, school and social to parent violence. In F. García, *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being* (pp. 166-177). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
Tamis-LeMonda, C. S., y Cabrera, N. (1999). *Perspectives on father involvement: research and policy*. Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
Tang, S. (2014). Social Capital and Determinants of Immigrant Family Educational Involvement. *The Journal of Educational Research. 108*(1), 22-34. doi: 10.1080/00220671.2013.833076.
Taylor, Ch. (2014). *La era secular* (Tomo I). Barcelona: Gedisa.
Torío, S.; Peña, J. V., y Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema, 20(1),* 62-70.
Torío, S.; Peña, J. V., y Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13*(2), 343-368.
Triana, B., y Rodrigo, M. J. (1989). *Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas.* Documento no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
Turnbull, A. N.; Turbiville, V., y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnerships: collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In J. P. Shonkoff, y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.
Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.
Urzúa, A., y Caqueo-Urízar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71.
Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón, 67*(1), 11-21.
Vázquez, C. (1990). Revisiones cuantitativas de la literatura: el meta-análisis. *Evaluación Psicológica, 6*(3), 261-288.
Vazquez, V.; Escámez, J., y García R. (2012). *Educación para el cuidado*. Valencia: Brief.
Verdugo, M. A.; Gómez, L. E.; Arias, B.; Santamaría, M.; Clavero, D., y Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.* Salamanca: INICO.
Verdugo, M. A.; Rodríguez, A., y Sainz, F. (2012). *Escala de calidad de vida familiar.* Salamanca: INICO.
Warner, M. (1990). *The Letters of the Republic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
White, J., y Schnurr, M. P. (2012). Developmental psychology. In F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach y A. J. Marsella (Eds.), *Internationalizing the Psychology Curriculum in the United States* (pp. 51-73). New York, NY: Springer Science y Business Media.
Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. Schunk, y B. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *65*(2), 117-170.

Wolters, C. A.; Yu, S. L., y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students'motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.

Wrong, D. H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. New York: Free Press.

Yotyodying, S., y Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(2), 98-110.

Zancajo, A.; Castejón, A., y Ferrer, F. (2012). Los resultados Pisa-2009: una mirada sobre las desigualdades educativas en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, *19*, 39-68.

Zuna, N. I.; Summers, J. A.; Turnbull, A. P.; Hu, X., y Xu, S. (2009). Theorizing about family quality of life. In R. Kober (Ed.). *Enhancing the quality of life of people with intellectual disability: from theory to practice* (pp. 241-276). Nueva York: Springer.

Índice

Portada 4
Página de derechos de autor 5
Índice 6
Introducción 11
1. La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades 16
1.1. Introducción 16
1.2. El cambio social que experimentamos, ¿es un cambio de época? 16
1.3. Las repercusiones en la familia ante el cambio de época 20
1.4. La primacía de la familia en la construcción de la identidad personal de los hijos 23
1.5. La educación familiar y el desarrollo de las capacidades centrales de los hijos 25
1.6. Las ambigüedades actuales de la educación familiar 27
1.7. Conclusiones 30
2. Socialización y ajuste en la adolescencia 31
2.1. Introducción 31
2.2. La familia como contexto de socialización 31
2.2.1. Objetivos de la socialización familiar 32
2.2.2. Transmisión de valores de padres a hijos 33
2.2.3. Bidireccionalidad de la socialización familiar 35
2.3. Socialización parental y violencia en la adolescencia 43
2.3.1. Socialización parental y violencia escolar 44
2.3.2. Socialización parental y violencia filio-parental 45
2.3.3. Socialización parental y violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia 47
2.4. Conclusión 49
3. La familia como agente motivador del aprendizaje de los estudiantes 51
3.1. Introducción 51
3.2. El papel de los padres en la educación de los hijos 53
3.2.1. Estilos de educación parental 54

3.2.2. Afecto y control parental 58
3.3. La motivación para aprender 61
3.3.1. Las creencias de competencia y capacidad 62
3.3.2. La autonomía: el sentimiento de estar actuando por decisión propia 69
3.3.3. La concepción de inteligencia 71
3.4. A modo de conclusión 72
4. La educación familiar ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos? 77
4.1. Introducción 77
4.2. La investigación sobre familia y rendimiento académico 78
4.3. Implicación, responsabilidad y apoyo de los padres 80
4.3.1. Implicación educativa de los padres en el hogar 81
4.4. Implicación educativa de los padres y su relación con el centro educativo 84
4.5. Sentido de la educación, rendimiento académico y éxito escolar 87
4.5.1. El sentido de la educación 89
4.6. Interés de la educación familiar para los padres 90
5. Familia y éxito educativo. Rasgos, evidencias empíricas y repercusiones socioeducativas 93
5.1. Planteamiento 93
5.2. Factores familiares, éxito educativo y políticas curriculares. Valor y límites de las recomendaciones 96
5.3. Variables sociodemográficas, calidad de vida familiar y rendimiento académico: evidencias empíricas 104
5.4. Consideraciones finales 108
6. La participación y el compromiso familiar en la escuela 112
6.1. Introducción 112
6.2. Participación, implicación y compromiso 113
6.2.1. Cuando el determinante es la desventaja social: los trabajos pioneros de Annette Lareau y James P. Comer 114
6.2.2. La tipología de Joyce L. Epstein 115
6.2.3. La importancia de la etapa evolutiva: Jacquelynne S. Eccles y Rena D. Harold 116
6.2.4. La actuación familiar y la autonomía de la motivación académica: Wendy S. Grolnick y María L. Slowiaczek 118
6.2.5. Las creencias familiares como base de la implicación: Kathleen V. Hoover-Dempsey y Howard M. Sandler 120

6.3. El estado de la cuestión en la implicación familiar 122
6.3.1. Xitao Fan y Michael Chen (2001) 123
6.3.2. William H. Jeynes (2003, 2005 y 2007) 124
6.3.3. Nancy E. Hill y Diana F. Tyson (2009) 125
6.3.4. María Castro et al. (2014) 126
6.4. Consideraciones finales 128
7. Familia, inmigración y rendimiento académico: construir alianzas estratégicas 133
7.1. Introducción 133
7.2. El peso de la familia en los flujos migratorios 134
7.3. El rendimiento académico del alumnado procedente de la inmigración: luces y sombras 136
7.4. Variables familiares y rendimiento académico del alumnado inmigrante 139
7.4.1. Aspectos estructurales 141
7.4.2. Aspectos dinámicos 146
7.5. Conclusiones 148
8. Familia y calidad del aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales 150
8.1. Introducción 150
8.2. Marco conceptual de la intervención familiar en atención temprana 150
8.3. Breve concepción histórica de la atención temprana y la importancia de los padres 151
8.4. Evolución conceptual de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje 156
8.5. Principios generales en los que se fundamenta la base del aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales 157
8.6. Reacciones de los padres ante la presencia de un niño con necesidades educativas especiales 158
8.7. Diferentes estrategias de ayuda a los padres en el aprendizaje con sus hijos 162
8.8. La orientación en las familias en el campo de las necesidades educativas especiales 163
8.9. Los equipos interdisciplinares y el diagnóstico 165
8.10. Consideraciones para la evaluación e intervención familiar en atención temprana 166
8.11. Conclusiones 167
9. La evaluación de programas de Educación Familiar en España 170
9.1. La evaluación de programas socioeducativos 170

9.1.1. Programas socioeducativos 170
9.1.2. La evaluación de programas socioeducativos. El concepto 172
9.1.3. Modelos de evaluación de programas 172
9.1.4. Dimensiones de la evaluación 174
9.1.5. Momentos de la evaluación 177
9.1.6. Características deseables de la evaluación de programas. Algunas cuestiones problemáticas 182
9.1.7. La evaluación de programas de educación familiar 183
9.2. La evaluación de programas de educación familiar en España 186
9.2.1. Programa Educar en Familia 188
9.2.2. Programa socioeducativo con familias de inmigrantes 190
9.2.3. Programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI) 193
9.3. Conclusiones 195
10. El Programa ECO-FA-SE: una concertación familia-escuela ante el rendimiento educativo 197
10.1. Introducción 197
10.2. Las bases teóricas del Programa ECO-FA-SE: la corresponsabilidad de la familia en la educación 198
10.3. Un programa socioeducativo en acción: la implementación del Programa ECO-FA-SE 204
10.3.1. Exploración y adopción 205
10.3.2. Instalación del programa 208
10.3.3. Implementación inicial y funcionamiento completo 210
10.3.4. Innovación 211
10.3.5. Mantenimiento 213
10.4. Las evidencias de la evaluación del Programa ECO-FA-SE en las familias 214
10.5. Conclusiones 216
Bibliografía 218